



Hyväri Laura

Lapsen luontosuhteen kehittymisen tukeminen ulko-opetuksen avulla

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Teknologiapainotteinen luokanopettajakoulutus

2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lapsen luontosuhteen kehittymisen tukeminen ulko-opetuksen avulla (Laura Hyväri)

Kandidaatin tutkielma, 37 sivua

Toukokuu 2021

TIIVISTELMÄ

Tämä kandidaatintutkielma tutkii luontosuhteen kehittymistä, sen merkitystä yksilön ja ympäristön hyvinvoinnille sekä sen kehittymisen tukemista perusopetuksessa toteutettavassa ulko-opetuksessa. Luontosuhteen merkitystä sekä yksilön että ympäristön hyvinvoinnille perustellaan tutkielmassa useista näkökulmista. Ihmisen luonnosta vieraantuminen näkyy ihmisten käsitteissä luonnosta ja siihen kuulumisesta sekä kokonaisvaltaisessa hyvinvoinnissa. Samaan aikaan ympäristön suojelun ja kestävä kehityksen näkökulmat korostuvat eri medioiden kanavissa kuin myös opetuksessa ja kasvatuksessa. Luontosuhteen kehittymisen tukemista peruskoulun kontekstissa tarkastellaan koulurakennuksen ulkopuolella tapahtuvan ulkona oppimisen ja opetuksen näkökulmista. Perusteluja ulko-opetuksen toteuttamiselle nostetaan esille luontosuhteen tukemisen lisäksi muun muassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden näkökulmasta.

Tämä tutkimus toteutetaan laadullisena kirjallisuuskatsauksena, jonka lähtökohtana toimivat narratiivisen yleiskatsauksen perusperiaatteet. Sitä mukaillen tutkielmassa pyritään rakentamaan aiempiin tutkimuksiin perustuva kuvaileva synteesi ja johdonmukainen, ytimekäs yhteenveto. Narratiivinen yleiskatsaus ei aseta tutkimukselle tarkkoja raameja, ja se näkyy tutkielmassa muun muassa siinä, että käsitteenmäärittelyä sekä tutkimusaineistoa rajataan tutkielman viitekehikseen sopivaksi. Tässä tutkielmassa korostuu käsitteiden määrittelemisen problematisuus niin luontosuhteeseen kuin ulkona opettamiseen liittyvien käsitteiden kohdalla. Näkökulma luonnon, ympäristön, luontosuhteen kuin myös ulko-opetuksen käsitteiden määrittelyssä on ollut luonnonvaraisessa ympäristössä. Käsitteitä on avattu niiden sisältöjen, kuten luontosuhteen merkityksen tai ulko-opetukseen liittyvien pedagogisten ratkaisujen kautta. Tutkimuksen luotettavuutta lisäävät monipuolisen tutkimusaineiston hyödyntäminen, tutkimuksen toistettavuus sekä avoimuus. Tutkielman luonne on käytännönläheinen ja suunnattu erityisesti peruskoulussa toimiville aikuisille.

Tutkielman myötä voidaan todeta, että koulurakennuksen ulkopuolella tapahtuva oppiminen ja opetus tukevat lapsen myönteisen ja vahvan luontosuhteen kehittymistä. Tutkielmassa käydyssä aineistoissa korostuvat erityisesti luontosuhteen kehittyminen luontokokemusten avulla sekä henkilökohtaisen luontosuhteen kautta avautuva ymmärrys ympäristön suojelemiselle. Ulko-opetuksessa korostuvat elämykset ja kokemukset koulurakennuksen ulkopuolella sekä monipuolisten työtapojen hyödyntäminen. Ulkona oppiminen kehittää lapsen luontosuhdetta, lisää koulupäivään aktiivisuutta ja vaikuttaa positiivisesti sekä vuorovaikutustaitoihin että mielen hyvinvointiin. Jo yksi ulko-opetustunti viikossa säännöllisesti voi lisätä mielen hyvinvointia etenkin sellaisilla oppilailla, joiden luontosuhde on alhainen. Ulko-opetusta toteutetaankin yleensä osana perinteistä luokahuoneopetusta sisällyttäen elämys- ja seikkailupedagogiikkaa sekä ympäristökasvatusta oppiainesisältöihin.

Avainsanat: Luontosuhde, ulkona oppiminen, ulko-opetus, elämyspedagogiikka, ympäristökasvatus

Sisältö

1. Johdanto	4
2. Tutkielman toteutus	6
2.1 Tutkimuskysymykset perusteluineen	6
2.2 Kirjallisuuskatsaus tiedonhakumenetelmänä.....	7
3. Ihmisen ja luonnon välinen tarkastelu	9
3.1 Luonto ja ympäristö	9
3.2 Luontosuhde	11
4. Ulkona oppiminen ja ulko-opetus.....	14
4.1 Ulkona oppimisen ja ulko-opetuksen käsitteet	14
4.2 Kokemuksia ja elämyksiä ulko-opetuksen avulla.....	17
4.2.1 <i>Seikkailu- ja elämyspedagogiikka</i>	17
4.2.2 <i>Ympäristökasvatus</i>	19
5. Lapsen luontosuhteen kehittymisen tukeminen peruskoulussa toteutettavan ulko-opetuksen avulla	23
5.1 Luontosuhde kehittyä elämysten ja kokemusten kautta.....	23
5.2 Koulu ulkona oppimisen ja luontosuhteen kehittymisen mahdollistajana	25
6. Johtopäätökset	28
7. Pohdinta	30
Lähteet.....	33

1. Johdanto

Kaupungistuminen ja teknologian kehittyminen ovat vuosikymmenien aikana vaikuttaneet osaltaan ihmisten vieraantumiseen luonnosta (mm. Bird, 2007, s.4). Käsitystä tukee myös lasten mielipaikkojen siirtyminen sisätiloihin ja digiympäristöihin (Polvinen, Pihlajamaa & Berg, 2012, s. 9). Suomalaisten suhdetta luontoon ja erityisesti metsään on yleisesti pidetty itsestäänselvyytenä (Cantell, Aarnio-Linnavuori & Tani 2020, s.54). Samaan aikaan, kun suomalaisista 72 % (SYKE, 2020) asuu kaupunkialueella ja Suomi muotoutuu jatkuvasti yhä monikulttuurisemmaksi, voidaan kuitenkin pohtia, onko se enää itsestään selvää (Cantell ym., 2020, s.54). Miksi ylipäänsä luonnosta vieraantumisesta pitäisi huolestua?

Luonnosta vieraantuminen näkyy muun muassa kokonaisvaltaisessa hyvinvoinnissa, identiteetin muodostumisessa sekä ihmisten käsityksissä luonnosta ja siihen kuulumisesta (mm. Bird, 2007; Polvinen ym., 2012; Willamo, 2004). Jatkuva yleinen keskustelu ja huoli niin globaalin kuin paikallisen ympäristön tilasta on nähtävissä eri medioissa. Loukola (2007) nostaa esille ympäristöongelmien moniulotteiset vaikutukset paitsi luonnon monimuotoisuuteen, myös ihmisen hyvinvointiin, eri kulttuureihin sekä talouteen. Vastuu kestävän tulevaisuuden turvaamisesta on yhteinen aina yksilöstä yhteisöihin ja yhteiskuntiin (Loukola, 2007, s.6). Wahlströmin ja Juusolan (2017, s.11) mukaan ympäristövastuullisuuden merkittävin tekijä on lapsuuden luontokokemukset. Heidän mukaansa mitä enemmän lapsi kokee kuuluvansa ympäristöön, sitä suurempi on hänen myötätuntoisuutensa ympäristöä kohtaan ja halu suojella sitä. Ympäristövastuullisen näkökulman lisäksi luontokokemuksilla on merkittävä vaikutus myös terveyteen ja hyvinvointiin (mm. Polvinen ym., 2012; Pretty, 2004; Salonen, 2020). Myönteinen luonto- ja ympäristösuhde voidaankin nähdä olevan kestävän elämäntavan sekä hyvinvoinnin perusta (Cantell, 2011).

Lasten ja nuorten luontoon liittyvien palveluiden tarve on kasvanut viime vuosina myös vanhempien kiireen, työpaineiden sekä kasvavan luontolukutaidottomuuden myötä (Polvinen ym., 2012, s.6). Polvinen ym. (2012, s.13) toteaaakin, että ”suomalaisista on tullut kaupunki-, huone-, toimisto- ja kauppakeskusihmisiä”. Koulun rooli ympäristökasvattajana ja luontosuhteen kehittämisen tukijana on merkittävä, sillä Opetushallituksen (2016) mukaan opetuksen ja kaiken toiminnan koulussa tulisi kannustaa ja ohjata oppilasta kestävän kehityksen, tulevaisuuden ja elämäntavan omaksumiseen. Lopulta omakohtainen luontosuhde on avain ympäristön suojelemisen merkityksen ymmärtämiselle (Opetushallitus [OPH], 2016).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten ulko-opetuksella voidaan tukea lapsen luontosuhteen kehittymistä ja sen myötä ympäristövastuulliseksi ihmiseksi kasvamista. Aiempia tutkimuksia luontosuhteesta sekä luonnon hyvinvointivaikutuksista on runsaasti olemassa kasvatustieteen alalla. Erityisesti varhaiskasvatuksessa on huomioitu jo pitkään ulkona toimimisen tärkeys lapsen kasvun ja kehityksen kannalta. Alakoulun kontekstissa lähiluontoa on käytetty oppimisympäristönä lähinnä ympäristöön liittyvän tiedon ja liikunnan opetuksessa, sekä luontoelämysten toteuttamissa. Viime vuosina ulkona oppimisen suosio kaikissa oppiainesisällöissä on kasvanut (mm. Laine & Kettunen, 2018, s.6). Tutkimuksia alakoulun ulko-opetuksesta ja ulkona oppimisesta on Suomessa vähän, joka näkyy muun muassa käsitteiden määrittelyn haastavuudessa. Sen sijaan ulkona oppiminen ja ulko-opetus ovat juurtuneempia ja tutkitumpia jo muun muassa Ruotsissa, Norjassa ja Iso-Britanniassa.

Halu ja kiinnostus lähteä tutkimaan luontosuhdetta ja sen kehittymistä peruskouluikäisillä lapsilla syntyi omasta mielenkiinnostani luontoa kohtaan. Luontopäiväkodit ja luontoesikoulut ovat toimineet kiinnostavina esimerkkeinä siinä, kuinka lapset nauttivat pidemmistä ulkoiluista ja voivat oppia matematiikan tai äidinkielen alkeita luonnonympäristössä. Samalla lapset pääsevät olemaan kosketuksissa luontoon ja kehittämään omaa suhdettaan siihen vapaan leikin, ohjatun toiminnan sekä oleilun kautta. Peruskouluun siirryttäessä lähiluonnon hyödyntäminen oppimisympäristönä kuitenkin usein jää vähemmälle ja yhä enemmän istutaan sisällä luokkahuoneissa. Tällä tutkielmalla haluan tuoda esille paitsi luontosuhteen kehittymisen merkityksen, myös innostaa ja rohkaista kasvattajia hyödyntämään luontoa oppimisympäristönä kaikissa oppiainesisällöissä.

2. Tutkielman toteutus

Tässä luvussa paneudutaan tutkimusmenetelmään sekä tuodaan esille tutkimuksen tavoitteet tutkimuskysymyksineen. Tutkielma perustuu aiemmin esitettyihin tutkimuksiin. Tällaista teoreettista tutkimusta voidaan kutsua myös kirjallisuustutkimukseksi. Käsite kirjallisuustutkimus tai kirjallisuuskatsaus ilmaisee ainoastaan käytettävää aineistoa (Malmberg, 2014, s.62), joten luvussa 2.2 perehdytään tutkimuksessa käytettäviin menettelytapoihin tarkemmin. Alkuun kuitenkin tuodaan ensimmäisessä alaluvussa esille tutkielmalle asetetut tutkimuskysymykset perusteluineen.

2.1 Tutkimuskysymykset perusteluineen

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten ulko-opetuksen keinoin voidaan tukea lapsen myönteisen luontosuhteen kehittymistä. Tavoitteeseen pääsemiseksi tutkimuksen ensimmäisessä käsittelykappaleessa on pyritty avaamaan luonnon, ympäristön ja luontosuhteen käsitteitä. Toisessa käsittelykappaleessa tarkastellaan ulkona oppimisen ja ulko-opetuksen käsitteitä, sekä niihin sisältyviä pedagogisia ja kasvatuksellisia ulottuvuuksia. Viimeisessä käsittelykappaleessa tarkastellaan lapsen luontosuhteen kehittymistä ulko-opetuksessa. Tutkielmassa moniulotteisia ja problemaattisia käsitteitä on määriteltäessä jouduttu rajaamaan ja tarkastelemaan sen mukaan, miten ne vastaavat parhaiten tutkimuksessa asetettuun viitekehykseen.

Luonnon käsite on moniulotteinen ja se voidaan määritellä ihmisestä riippuen monilla eri tavoin. Sitä voidaan tarkastella muun muassa yksilön käsitysten, suhtautumistapojen, sekä sille annettujen merkitysten kautta (mm. Tuominen, 2013, 20; Vuorisalo, 2012, s.27). Luonnon määrittäminen on kuitenkin oleellista, jotta voimme määritellä luontosuhteen käsitteen ja ymmärtää, mihin olemme suhteessa (Willamo, 2004, s.32). Lisäksi tutkielmassa on avattu ympäristön käsitettä. Ympäristön käsitteeseen sisältyy sekä fyysinen, sosiaalinen että kulttuurinen ulottuvuus (Tilastokeskus, n.d). Tutkielmassa ympäristön käsitettä tarkastellaan muun muassa ympäristönsuojelun ja ympäristökasvatuksen näkökulmista. Luonnon ja ympäristön käsitteiden eroa on pyritty avaamaan tutkielmassa muun muassa Hailan (2001) määrittelyjen mukaan. Käsitteet luonto ja ympäristö kulkevat tutkielmassa osittain limittäisinä tai täysin synonyymisinä käsitteinä kontekstista riippuen.

Ulkona oppimista ja ulko-opetusta on tarkasteltu sekä käsitteiden kansainvälisten taustojen, että käsitteisiin liittyvien roolien merkittävyyden näkökulmasta. Ulkona oppimisen ja ulko-opetuksen käsitteet voidaan yksinkertaisimmillaan määrittää koulun seinien ulkopuolella tapahtuvaksi oppimiseksi ja opetuksiksi (Tampio & Tampio, 2014, s.11). Käsitteisiin liittyy vahvasti kokemuksellinen oppiminen, seikkailu- ja elämyspedagogiikka sekä ympäristökasvatus, jotka on tutkielmassa tuotu esille ulko-opetuksen näkökulmasta. Luontosuhteen kehittymisen ja ulkona tapahtuvan oppimisen yhteyttä on pyritty tuomaan monipuolisesti esille tutkielman loppupuolella.

Tutkimuksen edetessä tutkimusongelmat ovat täsmentyneet ja muuttuneet tutkijan tiedon syventyessä aiheen tiimoilta. Moilasen ja Räihän (2015, s.57) mukaan tutkimuksen induktiivinen lähtökohta onkin, että tiedon laajentuessa tutkija saa uusia näkökulmia sille, mitkä ovat hedelmällisimpiä merkityksenantoja juuri kyseiselle tutkimukselle ja muokkaa sen myötä omaa toimintaansa sekä käsitystään aiheesta. Tutkimuksen edetessä tutkimuskysymykset ovat muotoutuneet lopulliseen muotoonsa näin:

- 1. Mitä luontosuhteella tarkoitetaan ja mitä merkitystä sillä on ihmisen sekä luonnon hyvinvoinnille?*
- 2. Mitä ulkona oppimisella ja ulko-opetuksella tarkoitetaan?*
- 3. Kuinka peruskoulussa toteutettava ulko-opetus tukee lapsen luontosuhteen kehittymistä?*

2.2 Kirjallisuuskatsaus tiedonhakumenetelmänä

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä on lähtökohtaisesti kuvata todellista elämää kokonaisvaltaisen tiedonhankinnan ja aineiston kokoamisen kautta (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 1997, s.161–164). Tämän kandidaatintutkielman tiedonhakumenetelmänä käytetään kirjallisuuskatsausta, jossa uutta tutkimusta pyritään rakentamaan aiempiin tutkimuksiin pohjautuen. Kirjallisuuskatsausta tutkimustekniikkana ja metodina perustellaan useista eri syistä, joita Salminen (2011) tuo esille Baumeisteriin ja Learyyn viitaten. Heidän mukaansa kirjallisuuskatsauksen avulla voidaan kehittää jo olemassa olevaa teoriaa, luoda uutta teoriaa, arvioida itse teoriaa, luoda tietystä aiheesta kokonaiskuva, pyrkiä tunnistamaan ongelmia tai tarkastella historiallisesti jonkin teorian kehitystä (Viitattu teoksessa Salminen, 2011, s.3). Kiviniemen (2015, s.57) mukaan kirjallisuuskatsausta tutkimusmenetelmänä voidaan tarkastella myös tutkijan oppimisprosessina, sillä tutkimuksen edetessä tutkijan tietoisuutta pyritään kehittämään sekä tutkittavasta ilmiöstä että tekijöistä, jotka tutkimusta ohjaavat. Salminen (2011, s.6) tuo

esille kolme kirjallisuuskatsauksen tyyppiä, joita ovat kuvaileva kirjallisuuskatsaus, systemaattinen kirjallisuuskatsaus sekä meta-analyysi. Salmisen (2011) mukaan kuvaileva kirjallisuuskatsaus metodina ei aseta tarkkoja sääntöjä aineistonkeruuseen tai kirjallisuuskatsauksen rakenteeseen, vaan se mahdollistaa asetetun ilmiön tarkastelun laaja-alaisesti. Hänen mukaansa sen sijaan systemaattinen katsaus, että meta-analyysi asettavat tarkemmat reunaehdot niin tutkimuskysymyksille kuin aineistonkeruuseen ja sen esittämiseen. Salminen (2011) jakaa kuvailevan kirjallisuuskatsauksen narratiiviseen ja integroivaan katsaukseen riippuen siitä, miten ilmiötä halutaan tarkastella. Tämä tieteellinen kirjallisuuskatsaus on lähtökohdiltaan narratiivinen yleiskatsaus. Salmisen (2011, s.7) mukaan sen avulla voidaan luoda laaja kuva tutkielman aiheesta, jonka lopputuloksena on aineistosta rakentunut kuvaileva synteesi, josta on havaittavissa muun muassa johdonmukaisuus, helppolukuisuus sekä ytimekkään yhteenvedon rakentuminen.

3. Ihmisen ja luonnon välinen tarkastelu

Tämän osion tavoitteena on selvittää, mitä luontosuhteella tarkoitetaan, ja mitä merkitystä sillä on kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille. Ymmärtääksemme mihin olemme suhteessa, tulee luonnon ja ympäristön käsitteiden moninaisuutta tarkastella eri näkökulmista. Tämän vuoksi tutkimus aloitetaan luonnon ja ympäristön käsitteiden tarkastelulla.

3.1 Luonto ja ympäristö

Käsitys luonnosta on hyvin moniulotteinen ja ihmisestä riippuvainen, joka tekee sen määrittelemisestä haastavaa. Luonnon merkitystä ja siihen liittyviä käsityksiä tulkitaan eri tavoin eri tieteenaloilla, sillä käsitteeseen sisältyy ihmisen kulttuurisidonnainen käsitys ja suhtautumistapa ympäröivästä maailmasta (Vuorisalo, 2012, 27). Tieteen termipankissa (2018) luonto on määritelty kahdesta näkökulmasta. Ensimmäinen näkökulma on filosofinen, jossa luonto nähdään kaikessa olemassa olevassa, niin todellisissa kuin mahdollisissa osa-alueissa ja kokonaisuuksissa. Toinen näkökulma on rajatumpi, joka kuvaa luontoa elottomana ja elollisena sisältäen maaperän, ilmakehän kasveineen ja eläimineen jättäen ihmisen muokkaaman elinympäristön lähes kokonaan irti luonnon käsitteestä (Tieteen termipankki, 2018). Opetushallitus (2020a) määrittelee luonnon jakautuvan sekä rakennetuksi että luonnonvaraiseksi ympäristöksi, joka pitää sisällään elolliset ja elottomat tekijät, joihin eliöt ovat vuorovaikutuksessa ja joista elämä maapallolla on riippuvainen.

Luontoa voidaan tarkastella myös ihmisen sille antamien merkitysten kautta, sillä se voidaan kokea esimerkiksi hyödykkeenä erilaisten raaka-aineiden antajana, maisemana, rauhoittumispaikkana, virkistyskohteena tai eläinten luonnollisena paikkana (Tuominen, 2013, s.20). Merkitysten lisäksi luonnon käsitettä voidaan tarkastella arkiajattelun kautta, jossa usein pyritään erottamaan luonto ja ei-luonto toisistaan tehden ihminen irralliseksi luonnosta (Willamo, 2004, s.32). Esimerkiksi sana luonnonmukainen esiintyy kaupallisessa markkinoinnissa erottaen tuotteen keinotekoisesta tai ei-luonnollisesta, tai sanomme lähtevämme luontoon, jolloin pidämme itseämme luonnosta erillisinä. Sen sijaan, että luonto ja ei-luonto pyrittäisiin luokittelemaan ja erottamaan toisistaan, Willamo (2004) esittää jatkumoajattelua luonnon ja ei-luonnon välille. Tässä toiminnallisessa lähestymistavassa on tarkoituksena ymmärtää luonnon läsnäolo energiana ja aineena kaikkialla, niin luonnonympäristöissä kuin rakennetuissa, urbaaneimmissakin ympäristöissä ilmana, vetenä, kasveina ja eläiminä. Willamon mukaan näin voimme ymmärtää

ihmisen kuuluvan sekä inhimilliseen ulottuvuuteen tietoisuuden puolesta, että fyysiseen ympäristöön elintoimintojen kautta (Willamo, 2004, s.32–36).

Haila (2001, s.202) tuo esille luonnon ja ympäristön käsitteiden erilaiset näkökulmat ihmisen inhimillisen olemassaolon ehtoihin. Hänen mukaansa luontoa voidaan pitää suurempana kuin käsitykset siitä voivat olla, joten se voidaan määritellä vain metaforisesti ihmisten kokemusmaailmojen kautta. Sen sijaan ympäristö Hailan mukaan muodostuu konkreettisten tekijöiden kokonaisuutena, jotka määräävät ihmisten elinehtoja. Tilastokeskuksen (2021) määritelmän mukaan ympäristön käsitteellä tarkoitetaan luonnonvaraiseen tai rakennettuun ympäristöön sisältyviä fyysisiä, sosiaalisia ja kulttuurisia tekijöitä, joihin ihminen on vuorovaikutuksessa. Heidän määritelmänsä mukaan ympäristö nähdään ensisijaisesti ihmisen elinympäristönä, johon ihmisen toiminta vaikuttaa myönteisesti tai kielteisesti. Parikka-Nihti ja Suomela (2014) painottavat ympäristöä tarkasteltaessa ymmärtämään sen ekologisen ympäristön eli luonnon monimuotoisuuden merkityksen ja olioiden täyden riippuvuuden ympäristöstä, jotta sitä opittaisiin arvostamaan ja vaalimaan.

Cantellin ja kollegoiden (2020) mukaan ympäristöt herättävät monenlaisia tunteita. Heidän mukaansa muun muassa ihmisen henkilökohtaiset ympäristöt, elämäkokemukset ja arvostukset vaikuttavat siihen, millaiset ympäristöt koetaan miellyttäviksi. Vaikka eläisimme fyysisesti samassa ympäristössä, emme välttämättä koe ympäristöä samalla tavalla (Cantell ym., 2020, s.38). Suomelan ja Tanin (2004, s.46) mukaan ihmisen ja ympäristön suhdetta tarkasteltaessa voidaan pohtia, miten ihmisen toiminta vaikuttaa ympäristöön tai miten ympäristö vaikuttaa ihmiseen. He esittävät ympäristökäsitteeseen liitettyjä merkityksiä Sosiaaliantropologi Tim Ingoldin luonnontieteellisen, yksilökeskeisen ja yhteiskuntatieteellisen lähestymistavan avulla. Luonnontieteellisessä lähestymistavassa ympäristö nähdään ihmisestä irrallisena kokonaisuutena, jota voidaan tarkastella ja tutkia etäisyyden päästä ilman, että yksilö itse vaikuttaisi ympäristöön. Yksilökeskeisessä lähestymistavassa jokaisella ihmisellä esitetään olevan oma ympäristönsä, joka saa merkityksensä yksilön eletystä elämästä, tunteista ja ajatuksista. Tällainen yksilökeskeinen ympäristökäsitys on yleistä etenkin ympäristökasvatuksessa, jossa korostetaan yksilön henkilökohtaista suhdetta ympäristöön. Yhteiskuntatieteellisessä ympäristökäsityksessä ympäristöön nähdään sisältyvän aina yhteiskunnallinen ulottuvuus, sillä sen mukaan ympäristö on joko yhteiskunnallisesti tai sosiaalisesti tuotettu kokonaisuus, johon liittyvät ympäristöpolitiikka ja ympäristönsuojelu (Viitattu lähteessä Suomela & Tani, 2004, s.45–53). Näiden kolmen ympäristökäsityksen lisäksi Cantell ja kumppanit (2020, s.43) esittävät neljännen

lähestymistavan ihmisen ja ympäristön väliselle suhteen tarkastelulle: Posthumanistinen ympäristökäsitys pyrkii irrottautumaan ihmiskeskeisestä ajattelutavasta nähdessä ihmisen osana luontoa, ei toisistaan erillisinä.

Luonnon ja ympäristön käsitteiden määrittelemineen on tässä tutkielmassa tärkeää, jotta voimme rajata tarkasteltavaa aluetta, sekä ymmärtää, mitä tarkoitamme puhuessamme luontosuhteesta ja ympäristönsuojelusta. Tässä tutkielmassa ympäristöä tarkastellaan lähinnä fyysisen ympäristön näkökulmasta ja luonnon käsitteellä tarkoitetaan elollista ja elotonta luonnonvaraista ympäristöä, jonka yhdeksi osaksi ymmärretään myös ihmisen rakentama fyysinen ympäristö. Tutkielmassa käytetään sekä luonnon että ympäristön käsitteitä, joilla viitataan sekä yksilön elinympäristöön että yksilön elinpiirin ulkopuoliseen, luonnonvaraiseen ja rakennettuun ympäristöön. Käsitteistä käytetään yhteistä nimitystä muun muassa luonnonympäristön käsitteenä, joka tässä tutkielmassa määritellään rakennusten ulkopuolisena ympäristönä, jossa on mahdollisimman vähän ihmisen rakentamia asioita.

3.2 Luontosuhde

Jokaisella ihmisellä on henkilökohtainen suhteensa luontoon, sillä olemme väistämättä osa luontoa (mm. Haila 2011; Tuominen, 2013; Willamo 2004). Luontosuhteella tarkoitetaan yksilön ja luonnon välistä suhdetta; mikä on luonnon merkitys yksilölle, minkä arvon yksilö antaa luonnolle ja millä tavoin luonto ilmenee yksilön elämässä (Cantell, 2011). Cantellin mukaan lapsuuden kokemukset ovat pohjana sille, miten aikuisena suhtaudumme maailmaan, sillä yksilön luontosuhde vaikuttaa siihen, miten hän kohtelee luontoa. Suhde luontoon kehittyy kuitenkin koko eliniän (Cantell, 2011). Suomalaisen luontosuhteen taustalla katsotaan vaikuttavan jokamiehen oikeudet, eräperinne, kesämökkiperinne sekä kulttuuriset representaatiot (Parviainen, 2020, s.48; Cantell ym., 2020, s.54).

Willamon (2004) mukaan luontosuhdetta keskeisesti määrittävät teot, miten toimimme tai jätämme toimimatta ympäristön suhteen. Hän nostaa esille neljä erilaista näkemystä ihmisen ja luonnon välisestä suhteesta. Näkemykset on jäsennellyt sen mukaan, nähdäänkö ihminen osaksi luontoa ja tarkastellaanko luontosuhdetta vain ihmisen ulkopuoliseen luontoon vai myös hänen sisäiseen luontoonsa. Ensimmäisessä Willamon esille nostamassa näkemyksessä ihmisen ei katsota kuuluvan luontoon, vaan luonto koetaan ulkopuolisena. Tällainen luonnon erillään ih-

misestä pitävä näkemys vastaa huonosti todellisuutta, sillä ihminen on väistämättään osa luontoa ekologisen ulottuvuutensa kautta. Lisäksi se tukee ajatusta, että ympäristöongelmat, kuten vesistöjen saastuminen, tapahtuisivat itsestään. Toisessa näkemyksessä ihminen kokee kuuluvansa luontoon. Willamon mukaan suhde luontoon tarkentuu kuitenkin sen mukaan, kokeeko ihminen jatkuvasti kuuluvansa luonnon kokonaisuuteen vai kokeeko hän kuuluvansa eri luonnon alueisiin, jotka mielletään olevan kuitenkin itsestään ulkopuolisia. Kolmas luontosuhdetyyppi kokee sekä kuuluvansa että ei kuuluvansa luontoon. Näkemys Willamon mukaan edustaa sekä inhimillistä että ekologista ympäristön ulottuvuutta. Ihminen nähdään luonnosta ulkopuolisena hänen erilaisten erityispiirteidensä, kuten tietoisuuden sekä teknologian kautta, ja näin ollen hän on inhimillinen ympäristön edustaja. Toisaalta ihminen kuuluu elintoimintojensa kautta vääjäämättä ekologiseen ympäristöön eli luontoon. Ristiriidan tiedostaminen ja hyväksyminen nähdään tässä näkemyksessä erittäin merkittävänä tekijänä. Neljäs näkemys ohjaa kasvatuksessa painottamaan ihmisyyden niitä puolia, jotka pitävät ihmisen erillään muusta luonnosta. Tässä luontosuhdetyyppin näkemyksessä yksilön sisäistä luontoa ei kohdata konkreettisesti tai kokonaisvaltaisesti, vaan ihmistä luontoon liittäviä tekijöitä, kuten hengitystä tai ruuansulatusta, opiskellaan lähinnä tietotasolla ja kirjatietouden kautta (Willamo, 2004, s. 36–42).

Vahva ja myönteinen suhde luontoon on tärkeä tekijä ympäristön suojelemisen merkityksen ymmärtämiselle (OPH, 2016, s.24). Cantell ja kollegat (2020) nostavat esille kolme päätekijää, jotka todennäköisimmin vaikuttavat aikuisiällä ympäristön hyväksi toimimiseen. Nämä tekijät ovat useiden ja eri menetelmin toteutettujen tutkimusten mukaan hyvin samanlaiset. Kaikkein suurimmaksi tekijäksi heidän mukaansa nousee omakohtaiset kokemukset luonnossa tai ulkona liikkumisesta säännöllisesti tai lomien aikana. Toisena merkittävänä tekijänä tutkimuksissa esille nousee sosiaalisten suhteiden merkitys, sillä merkitykselliseksi koetaan toisten ihmisten kanssa liikkuminen, sekä heidän asenteensa ja toimintansa ympäristöä kohtaan. Näihin ihmisiin lukeutuvat muun muassa ikätoverit, sisarukset, vanhemmat, isovanhemmat, opettaja tai harrastustoimintaa vetävät aikuiset. Heidän mukaansa kolmanneksi merkittäväksi tekijäksi nousevat ympäristöön liittyvät muutokset, jotka on koettu negatiivisiksi. Esimerkiksi itselle tutun ja tärkeän lähimetsän hakkuut tai kesämökin vesistön saastuminen voi saada ihmisen huolestumaan ympäristön tilasta. Lisäksi vaikuttajina voivat olla myös muualla tapahtuneiden ympäristökatastrofien tai globaalien ympäristöuhkien tiedostaminen (Cantell ym., 2020, s.59–60).

Myönteinen luontosuhde on myös yksilön hyvinvoinnin perusta (Cantell, 2011). Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (2020) mukaan hyvinvoinnilla voidaan tarkoittaa sekä yksilön että yhteisön hyvinvointia. Käsitteenä hyvinvointi sisältää kolme osa-aluetta: terveys, materiaallinen

hyvinvointi sekä koettu hyvinvointi, jota usein mitataan elämänlaadulla (Terveystieteiden tutkimuskeskus, 2020). Luonnolla on sekä lyhytkestoisia että pidempiaikaisia hyvinvointi- ja terveysvaikutuksia (Salonen, 2020, s.19). Jo luonnon näkeminen esimerkiksi ikkunasta tai televisiosta edistää mielen hyvinvointia (Pretty, 2004, s.1). Myös virtuaaliluonnon on todettu edistävän stressistä palautumista (Ojala ym., 2019). Luonnon hyvinvointivaikutukset näkyvän ihmisen kokonaisvaltaisessa terveydessä ja hyvinvoinnissa muun muassa motoristen perustaitojen kehittämisessä, allergeenien sietokyvyn lisääntymisessä, stressioireiden helpottumisessa, rauhoittumisessa, rentoutumisessa, virkistymisessä sekä itsetunnon ja minäkuvan vahvistumisessa (Polvinen ym., 2012, s.15). Luonnossa liikkeessä elimistöön kasautuu mielihyvää tuottavia endorfiineja sekä aistit ja hermo-lihasjärjestelmä kehittyvät (Jääskeläinen, 2003, s.18). Lisäksi luonnolla on mieltä suggeroiva ja keskittymiskykyä parantava vaikutus (Pretty 2004, s.2). Luonnonympäristön terveyshyödyistä puhuttaessa esille nousee usein myös käsite elpyminen. Ympäristöpsykologisissa teorioissa elpymisellä tarkoitetaan psykofyysisen stressin vähenemistä (Ulrich, 1983) sekä tarkkaavaisuudesta aiheutuneen uupumisen lieventymistä (Kaplan & Kaplan 1989) (Viitattu teoksessa: Salonen, 2020, s.18).

4. Ulkona oppiminen ja ulko-opetus

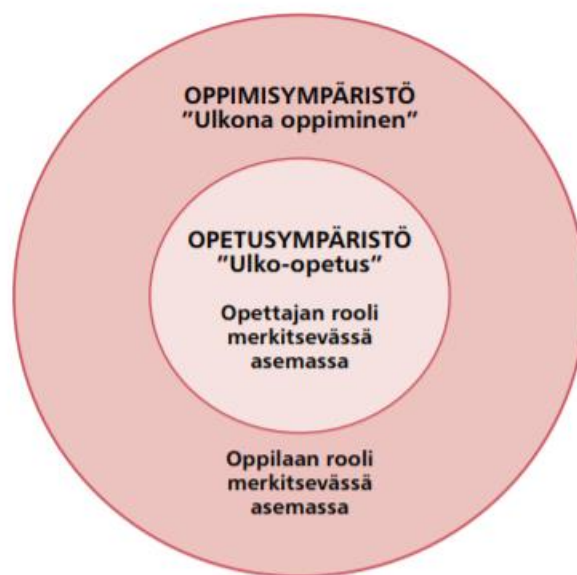
Luonnonympäristön hyödyntäminen oppimis- ja opetusympäristönä on kuulunut jo pitkään muun muassa ympäristö- ja luonnontiedon sekä liikunnan oppiaineisiin. Viime vuosina ulkona oppimisen suosio on ollut kasvussa ympäri Suomen ja koulurakennuksen ulkopuolisia oppimisympäristöjä, kuten pihaa ja lähimetsää, on alettu hyödyntämään muissakin oppiaineissa. Ulko-opetuksen taustan voidaan katsoa olevan kokemuksellisen oppimisen teorioissa ja pedagoginen näkökulma juontaa seikkailu- ja elämyspedagogiikkaan (Tampio & Tampio, 2014, s. 10). Tämän luvun tarkoituksena on perehtyä tarkemmin ulkona tapahtuvan oppimisen ja opetuksen käsitteisiin, tavoitteisiin sekä avata seikkailu- ja elämyspedagogiikan ja ympäristökasvatuksen käsitteet.

4.1 Ulkona oppimisen ja ulko-opetuksen käsitteet

Ulkona tapahtuvaan oppimiseen ja opetukseen liittyviä käsitteiden määrittelyä haastaa sekä käsitteiden kirjo, että käytössä olevien käsitteiden samankaltaisuus ja niiden käyttö limittäin tai jopa synonyymeina. Lisäksi Suomessa ulkona oppimista ja opettamista on tutkittu toistaiseksi varsin vähän. Käytössä olevia käsitteitä on käännetty suomalaisissa aineistoissa muun muassa pohjoismaisista *utomhuspedagogik* ja *uteskole* -käsitteistä, että englanninkielisistä *Outdoor education* ja *Oudoor learning* -käsitteistä. Tässä tutkielmassa tarkasteltaviksi käsitteiksi on valittu sekä ulkona oppiminen että ulko-opetus, joita on pyritty määrittelemään sekä oppimis- ja opetusympäristön että toiminnan pedagogisen näkökulman kautta.

Ulko-opetuksella voidaan tarkoittaa kaikkea koulurakennuksen ulkopuolella tapahtuvaa opetusta, mukaan lukien erilaiset vierailut ja retket koulun alueen ulkopuolelle (Tampio & Tampio, 2014, s.11). Brodan (2007, s.6) mukaan koulurakennuksen ulkopuolinen ympäristö on väline, jota hyödynnetään oppimisessa. Hän jakaa ulko-opetuksen kolmeen eri kategoriaan: 1) edistää tietämystä ja huolenpitoa ympäristöstä ympäristökasvatuksen avulla, 2) tukea henkilökohtaista kasvua ongelmanratkaisujen, haasteiden sekä seikkailujen avulla, sekä 3) opettaa perinteisiä oppiaineita ulkoilmassa (Broda, 2007, s.6). Tässä tutkielmassa Brodan jaottelun mukaisesti ulko-opetukseen sisällytetään niin ympäristökasvatus, seikkailu- ja elämyspedagogiikka kuin myös näkemys kaikkien oppiaineiden opettamisen mahdollisuudesta ulkoilmassa.

Ulkona oppimisen ja ulko-opetuksen määritelmiä voidaan erottaa toisistaan oppilaan ja opettajan roolin näkökulmasta (Hämäläinen, 2018, s.11). Hämäläisen (2018) mukaan ulkona oppimisessa on kyse oppimisympäristöstä, jossa oppimista tapahtuu, oli opetusta tai ei, ja näin ollen oppilaan rooli nähdään merkittävänä. Sen sijaan ulko-opetus on pedagogisesti suunniteltua toimintaa, jossa hänen mukaansa opettajan rooli voi olla merkittävässä asemassa riippuen siitä, kuinka suuren roolin hän antaa itselleen ja kuinka suuren ympäristölle. Kuvion 1 mukaisesti Hämäläinen määrittää ulko-opetuksen ulkona oppimisen alakäsitteiksi. (Hämäläinen, 2018, s.11)



Kuvio 1: Ulko-opetus määritetään ulkona oppimisen alakäsitteeksi. (Kuvio: Hämäläinen, 2018, s.11)

Ulkona tapahtuvaan oppimiseen ja opetukseen liittyvissä aineistoissa puhutaankin usein siis molemmilla käsitteillä sen mukaan, onko kyseessä opettajan vai oppilaan toiminta merkittävässä asemassa. Hämäläisen (2018, s.15) mukaan ulko-opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kokonaisvaltaista oppimista, aktiivisuutta sekä luonto- ja ympäristösuhteen kehittymistä. Ulkona oppimisen tavoitteita oppijan näkökulmasta ovat muun muassa sosiaalinen ja persoonallinen kasvu, rohkaistuminen, vastoinkäymisten voittaminen sekä luontosuhteen syventäminen (Parikka-Nihti, 2011, s.55). Molemmissa käsitteissä oppimis- ja opetusympäristö sijaitsee koulurakennuksen ulkopuolella. Vaikka ulkona tapahtuva oppiminen ja opetus pyrkii pois perinteisestä luokkahuoneesta, koulun lähimaastossa voi olla alue tai avorakennelma, joka toimii säännöllisenä ulkoluokkana (Laine, Elonheimo & Kettunen, 2018, s.10). Laine ym., (2018,

s.10) nostavat esille ulkoluokan (eng. *outdoor classroom*, ruots.*uteklassrum*) lisäävän turvallisuutta niin oppilaan kuin opettajankin näkökulmasta, sekä edesauttavan oppilaiden rauhoittumista ja syvenemistä opiskeltavaan asiaan, kun ympäristö on tuttu ja sinne on luotu yhteiset pelisäännöt. Heidän mukaansa hyvä ulkoluokka huomioi ryhmän erityispiirteet, on helposti saatavutettavissa ja suojaa tarpeen tullen myös eri sääoloissa. Ulkoluokan lisäksi opetusta on hyvä toteuttaa myös vaihtuvissa kulttuuri- ja luontoympäristöissä (Laine, Elonheimo & Kettunen, 2018, s.10).

Ulkona oppimista on perusteltu monista eri näkökulmista. Opetusta ohjaavan, *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014* näkökulmasta ulkona oppiminen sisältää sen monta keskeistä asiaa, sillä ulkona oppimisessa korostuvat oppimisympäristön lisäksi monialaiset oppimiskokonaisuudet, ilmiöpohjainen opetus, toiminnallinen oppiminen, kokemuksellisuus, elämykset sekä kestävään elämäntapaan ja ympäristöön liittyvät kysymykset. Lisäksi opetussuunnitelman mukaan koulutyössä tulisi pyrkiä viemään opetusta säännöllisesti luokkahuoneen ulkopuolelle (OPH, 2016, s.27). Opetushallituksen (2016, s.30) mukaan monipuoliset työtavat lisäävät motivaatiota yhdessä itseohjautuvuuden sekä ryhmään kuulumisen kanssa. Luonnossa monipuoliset työtavat voivat olla tutkimuksellisia, kokeellisia, aistillisia, tunteellisia, liikunnallisia, pelillisiä että kokemuksellisia (Mykrä, 2017, s.10). Laineen ja Kettusen (2018, s.6) mukaan luonnossa oppiminen lisää fyysistä aktiivisuutta, kohentaa mielialaa sekä kehittää oppilaan itsetuntoa ja sosiaalisia taitoja. Ennen kaikkea sellaiset oppilaat, joilla on keskittymisen ongelmia, hyötyvät ulkotunneista, sillä usein heillä on vaikeuksia istua hiljaa pulpetin ääressä (Tampio & Tampio, 2014, s.11–12). Myös Lättman-Masch, Weldmark, Regårdh & Väinölä (2016) esittävät useita syitä ulkona oppimiselle. Heidän mukaansa ulkona oppilaat voivat löytää itselleen sopivan tavan oppia, opittava asia voidaan kokea eri aistein ja luonnollisesti, sekä ulkona eri oppiaineet integroituvat toisiinsa automaattisesti. Lättman-Masch ja kumppanit tuovat esille myös kestävään elämäntapaan kasvamisen näkökulman, sillä heidän mukaansa ulkona toimiminen edesauttaa maapallon elinehtojen ymmärtämistä muun muassa ulkona koettavien monenlaisten luonnontieteellisten ilmiöiden kautta (Lättman-Masch ym., 2016, s.10–12). Laine ja Kettunen (2018, s.6) tuovat esille ulko-opetuksen vaikuttavan positiivisesti myös opettajan työssäjaksamiseen, sillä luonnossa ei ole sisätilaongelmia tai meluhaittoja.

4.2 Kokemuksia ja elämyksiä ulko-opetuksen avulla

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 ohjaavat oppimisympäristöjä ja työtapoja suunnitellessa huomioimaan onnistumisen kokemusten ja elämysten saamisen mahdollisuudet osana innostavaa oppimista. Sen mukaan oppimisen elämyksellisyyttä sekä motivaatiota lisäävät muun muassa toiminnalliset sekä kokemukselliset työtavat, monipuolinen aistien käyttö sekä liikkuminen (OPH, 2016, s.28). Luonto tarjoaa monipuolisen oppimisympäristön, jossa voidaan hyödyntää toiminnallisia työtapoja edistään luovaa ajattelua ja oivaltamista, sekä lisätä oppimiseen elämyksellisyyttä, kokemuksellisuutta ja oppilaan motivaatiota (Mykrä, 2017, s.10).

Elämyksen määrittelemisen on mahdotonta tai vähintäänkin haastavaa, sillä elämys on aina toiminnan kohteesta, tilanteesta tai tavoitteesta riippuen subjektiivinen. (Karppinen & Latomaa, 2007, s.13) Lähtökohtaisesti elämys voidaan käsittää voimakkaasti vaikuttavana kokemuksena (Kotimaisten kielten keskus, 2020). Karppisen (2007) mukaan kouluopetuksessa käsite elämys voidaan tulkita yhtä lailla monitasoisesti kuin opetus tai oppiminen. Se voi olla tunne, hetki, ajatus, tapahtuma tai kokemus, johon on liitetty jokin pedagoginen tavoite. (Karppinen, 2007, s.75) Kokemuksellinen oppiminen (*experiential learning*) perustuu nimensä mukaisesti oppijan kokemukseen. Kokemuksellisen oppimisen lähtökohdat ovat kokemusfilosofi John Deweyn (1859–1952) näkemyksestä 'tekemällä oppimisesta' (eng. *learning by doing*), joka rantautui Suomeen 1960–70-luvulla (Alhanen, 2013, s.122; Karppinen, 2020, s.31). Kokemukselliseen oppimiseen on useita eri lähestymistapoja, joista tunnetuimpana David Kolbin esittämä kokemuksellisen oppimisen malli, joka tuli osaksi suomalaista koulutuskenttää 1980-luvulla (Karppinen, 2020, s.31). Kolb korostaa kokemuksellisen oppimisen muodostavan hermeneuttisen kehän, jossa yksilön kokemus, sen reflektointi, käsitteellistäminen sekä toiminnan aktiivinen soveltaminen muodostavat jatkuvan syklisen prosessin, jonka myötä oppimista tapahtuu (viitattu lähteessä Lemmetyinen, 2004, s.34). Kolbin mukaan kokemuksellinen oppiminen vaatii avoimen oppimisympäristön, jotta opittua tietoa voidaan soveltaa aidossa ympäristössä ja tilanteissa (viitattu lähteessä Lemmetyinen, 2004, s.34).

4.2.1 Seikkailu- ja elämyspedagogiikka

Karppisen (2007) mukaan elämykselliseen, kokemukselliseen ja seikkailulliseen kasvatukseen liittyy lukuisia ulottuvuuksia ja tulkintoja. Hän tuo esille muun muassa elämyspedagogiikan

käsitteen, joka juontuu suoraan saksan *Erlebnispädagogik* -käsitteestä ja siinä on paljon yhte-neväisyyksiä kokemuksellisen oppimisen kanssa. Karppinen kuvaa kokemuksellisen oppimisen ja elämyspedagogiikan jatkuvina oppimisen prosesseina, jotka pohjautuvat kokemuksiin ja niiden reflektointiin. Hänen mukaansa kokemuksellista oppimista ja elämyspedagogiikkaa ei tulisi erottaa toisistaan, vaan niitä voidaan pitää synonyymeina (Karppinen, 2007, s.84).

Marttila (2020, s.162) nostaa seikkailu- ja elämyspedagogiikan perustaksi toiminnallisuuden, omakohtaisen tekemisen sekä aistillisuuden. Hänen mukaansa suomalaisen elämys- ja seikkailupedagogiikan taustalla vaikuttavat saksalaisen elämyspedagogiikan (saks. *Erlebnispädagogik*) lisäksi sekä angloamerikkalainen seikkailukasvatus (eng. *Outdoor adventure education*) että suomalainen eräperinne, kuten jokamiehenoikeudet sekä kalastus- ja metsästyskäytännöt (Marttila, 2020, s.162). Seikkailukasvatuksella tarkoitetaan pedagogisesti ja didaktisesti harkittua, suunniteltua sekä perusteltua toimintaa, jossa hyödynnetään seikkailullisia menetelmiä ja toimintatapoja edistään kasvua, oppimista ja hyvinvointia (Karppinen, Marttila, Saaranen-Kauppinen, 2020, s.18). Parviaisen (2020) mukaan seikkailukasvatus kehittää erityisesti sosiaalisia taitoja, stressinsietokykyä, kärsivällisyyttä sekä toleranssia. Seikkailukasvatukseen kuuluu oleellisesti onnistumisen kokemukset uudessa tai jännittävässä ympäristössä, johon Suomen monipuolinen ja kaikkia lähellä oleva luonto metsineen ja vesistöineen antaa erinomaiset lähtökohdat (Parviainen, 2020, s. 47–49).

Karppinen (2005) listaa väitöskirjassaan seikkailutoiminnan kolmeen eri riskitasoon: Alhaisen riskitason toiminnot, kuten onkimien rannalta, luontokävely, pyöräily, suunnistus, piknik-retkeily ja luistelu luonnon jäällä ovat sellaisia, jotka aiheuttavat yksilölle vain vähän pelkoa tai vaaratilanteita. Kohtuullisen riskitason seikkailutoimintaan lukeutuvat muun muassa seinäkiipeily, laskeutuminen köyden avulla kalliolta, maastopatikointi, maastohiihto tai lumikenkäily, ratsastus, sekä vesiympäristöissä uinti, soutaminen, melonta ja veneily. Kohtuullisesti riskejä ja vaaratilanteita sisältävissä toiminnoissa oppilaiden tulisi olla tietoisia mahdollisista vaaratarkoituksista. Tämän riskitason seikkailutoiminnot vaativat oppilaalta sekä fyysistä ponnistelua että henkistä sitkeyttä. Kolmatta, korkean riskitason toimintaa ei suositella koulussa käytettäväksi, sillä niihin lukeutuvat muun muassa laskuvarjohyppy, korkeissa ympäristöissä kiipeily, koski- ja kajakkimelonta sekä laite- ja luonnonsukellus. Nämä lajit vaativat jo aikuisiltakin sekä fyysisyyttä että henkistä kanttia (Karppinen, 2005, s.41–42).

Seikkailu- ja elämyspedagogiikan voidaan katsoa olevan seikkailukasvatusta maltillisempaa toimintaa, sillä siinä ei korostu ensisijaisesti korkean riskin seikkailut (Karppinen, 2007, s.85).

Alakoulussa tapahtuvat seikkailulliset ja kokemukselliset elementit eivät vaadi useinkaan isoja panostuksia, vaan ne voivat toteutua esimerkiksi tavallisen ulkoliikunnan puitteissa (Karppinen, 2005, s.40). Karppisen (2005) mukaan seikkailutoimintaa voidaan kuitenkin sisällyttää eheytävästi kaikkiin oppiaineisiin ja yhteistyötä suositellaan tehtäväksi koulun ulkopuolisten tahojen kanssa muun muassa tarvittavien välineiden suhteen. Yleensä koulussa käytettävä seikkailuympäristö löytyy lähiluonnosta. Lisäksi voidaan käyttää koulualueen ulkopuolisia alueita, kuten vesistöjä, puistoja, metsiä ja kaupunkiympäristöjä. Haasteeksi seikkailutoiminnassa nousee suuret oppilasmäärät, jotka lisäävät turvallisuusriskejä (Karppinen, 2005, s.41).

4.2.2 Ympäristökasvatus

Huoli ympäristön tilasta herätti ihmiset pohtimaan ratkaisuja ympäristön suojelemiseksi 1960- ja 1970-luvuilla. Yhdeksi merkittäväksi ratkaisuksi syntyi ympäristökasvatus. (Åhlberg, 2003, s.28). Ympäristökasvatus käsitteenä on problemaattinen, ja sitä on määriteltä ja lähestytty monilla eri tavoin (Häll, 2003, s.95). Ympäristöön liittyviä oppimisen ja kasvatuksen käsitteitä on monia: *Ympäristökasvatus, kestävän kehityksen kasvatus, kestävyyskasvatus, globaalikasvatus, luontokasvatus, ilmastokasvatus, ympäristö- ja kestävyyskasvatus...* Käsitteet voidaan mieltää täysin, osittain tai ei lainkaan samaa tarkoittaviksi. Kestävän kehityksen käsitettä ja sen suhdetta ympäristökasvatukseen on pyritty kansainvälisesti määrittelemään muun muassa ympäristökasvatuksen asiantuntijoille tarkoitettussa ESDebate -nimisessä internetkeskustelussa (Saloranta, 2017). Hesselinkin, Kampenin ja Walsin (viitattu lähteessä Saloranta, 2017, s.32) luomassa raportissa *ESDebate: International debate on education for sustainable development* on määriteltä ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen kasvatuksen käsitteiden keskinäistä suhdetta. Saloranta (2017) on tiivistänyt sen suomeksi näin:

- 1) kestävän kehityksen kasvatus on osa ympäristökasvatusta, 2) ympäristökasvatus on osa kestävän kehityksen kasvatusta, 3) ympäristökasvatus ja kestävän kehityksen kasvatus ovat erillisiä kasvatuksen aloja, mutta niillä on myös yhteisiä ominaisuuksia ja 4) ympäristökasvatus on kehittynyt ja laajentunut kestävän kehityksen kasvatukseksi. (s.32)

Kuten useammassa tutkimuksessa käytetyssä aineistoissa (mm. Saloranta 2017; Cantell ym., 2020), ympäristökasvatus ja kestävän kehityksen kasvatus nähdään hyvin pitkälti synonyymeina. Cantell ja kumppanit (2020, s.16) teoksessaan *Ympäristökasvatus – kestävän tulevaisuuden käsikirja* ovat rajanneet ympäristöön liittyvien oppimista ja kasvatusta tarkoittavien kä-

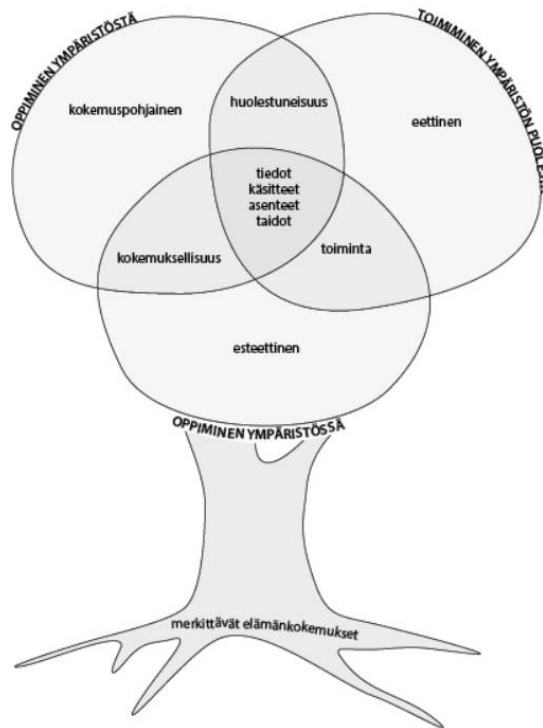
sitteiden kattokäsitteeksi ympäristökasvatuksen. Sen sijaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista ei löydy ympäristökasvatuksen käsitettä, vaan siellä puhutaan kestävän kehityksen kasvatuksesta, kestävästä tulevaisuudesta, kestävästä elämäntavasta sekä ekososiaalisesta sivistyksestä (OPH, 2016). Tässä tutkielmassa käytetään sekä kestävän kehityksen kasvatuksen että ympäristökasvatuksen käsitettä mieltäen ne synonyymeiksi.

Ympäristökasvatuksella (eng. *Environmental Education*) tarkoitetaan elinikäistä oppimisprosessia, jossa ympäristö, ympäristökysymykset ja vaikutus ympäristön hoitoon sekä säilyttämiseen tiedostetaan (Wolff, 2004, s.19). Ympäristökasvatus on arvokasvatusta, jossa pyritään kokonaisvaltaisen, kestävän elämäntavan omaksumiseen (Raittila, 2017). Tavoitteet ympäristökasvatukselle ovat rakentuneet Unescon (1975) asettamien päätavoitteiden ja myöhemmin esille nousseiden kasvatustavoitteiden kautta, jotka Cantell ja kollegat (2020) ovat listanneet viiteen eri osa-alueeseen: 1) Tietoisuus = auttaa tiedostamaan ympäristöä kokonaisuudessaan ja huomaamaan sen ongelmia. 2) Tieto = antaa työkaluja, joilla saada tietoa ympäristöstä ja sen ongelmista, sekä tarjota erilaisia elämyksiä ja kokemuksia syvällisen ymmärryksen tavoittamiseksi. 3) Asenteet = tukea yksilöä omien arvojen ja tunteiden selkiyttämässä suhteessa ympäristöön sekä motivoida aktiiviseen toimintaan ympäristön hyväksi osana arkea. 4) Taidot = antaa työkaluja hankkia taitoja ympäristöongelmien tunnistamiseen ja ratkaisemiseen. 5) Osallistuminen = tarjota mahdollisuuksia vastuulliseen ja aktiiviseen työskentelyyn ratkaista erilaisia ympäristöongelmia (Cantell ym., 2020, s.115).

Ympäristökasvatuksen tavoitteiden ja vaikuttavuuden saavuttamiseksi ympäristökasvatusta tulisi toteuttaa kaikilla yhteiskunnan sektoreilla, huomioiden erityisesti informaalisissa, koulun tai päiväkodin ulkopuolisissa, ympäristöissä tapahtuva kasvatus (Cantell & Koskinen, 2004, s.68). Opetushallituksen (2016) mukaan peruskoulussa tapahtuvan ympäristökasvatuksen tavoitteena on tunnistaa sekä kestävän kehityksen että ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyys ja tehdä asioita sen mukaisesti, että oppilaat omaksuisivat kestävän elämäntavan kaikkine ulottuvuuksineen. Ekososiaalisen sivistyksen keskeisimpänä ajatuksena on luoda sellaista elämäntapaa ja kulttuuria, joka pitää arvossaan ihmisarvon loukkaamattomuuden, ekosysteemien moninaisuuden ja uusiutumisen, sekä rakentaa osaamista kestäville kiertotaloudelle (OPH, 2016, s.16).

Cantell ja kollegat (2020, s.231) nostavat esille ulkona oppimisen sekä maasto- ja kenttätöiden tärkeyden osana ympäristökasvatusta. Ympäristökasvatus voi aiheuttaa opettajalle epävarmuutta, joten siihen on kehitetty niin kansainvälisesti kuin myös kansallisesti erilaisia kestävän

kehityksen ohjelmia sekä toimintamalleja. Muun muassa visuaalisilla malleilla pyritään helpottamaan tavoitteiden ja sisältöjen hahmottamista sekä tukemaan toiminnan ja opetuksen kehittämistä (Cantell ym., 2020, s.116). Viitatuin ympäristökasvatuksen malli on Joy A. Palmerin *puumalli*, jossa kiteytyy ympäristökasvatuksen monitahoisuus sekä rakennusaineet ympäristövastuulliseksi kansalaiseksi kasvamisesta. Palmerin ympäristökasvatuksen opettamisen ja oppimisen malli on esitetty useissa suomalaisissa kasvatusalan aineistoissa (mm. Raittila, 2012; Cantell & Koskinen, 2004; Häll 2003).



Kuvio 2: Joy A. Palmerin *puumalli* ympäristökasvatukseen (Kuvio: Raittila, 2012).

Palmer on kuvannut puumallissaan (kuvio 2) juuret oppijan merkittäviksi elämäkokemuksiksi, jotka luovat ympäristökasvatuksen perustan. Ympäristökasvatuksen sisällöt hän on kuvannut puun lehvästössä jakautuen kolmeen eri tasoon: oppiminen ympäristöstä, oppiminen ympäristössä sekä toimiminen ympäristön puolesta. Puumallin mukaan ympäristökasvatuksen tulee toteutua yhtäaikaaisesti kaikilla näillä tasoilla ja ne ovat tasavertaisia keskenään. Palmerin kuvaama ympäristössä oppiminen pohjautuu kokemukselliseen ja toiminnalliseen oppimiseen. Oppiminen ympäristöstä taas tuottaa hänen mukaansa empiiristä ja kriittistä tietoa ympäristöstä kokemusten ja huolenpidon avulla. Ympäristön puolesta tapahtuva toiminta Palmerin mukaan syntyy toiminnan ja huolenpidon myötä. Näihin kolmeen edellä avattuun elementtiin liittyy

vahvasti Palmerin puumallissa oppilaan asenteiden, käsitysten, käsitteiden sekä tietojen ja taitojen kehittyminen (Viitattu teoksissa Cantell & Koskinen, 2004, 67–69; Raittila 2017).

5. Lapsen luontosuhteen kehittymisen tukeminen peruskoulussa toteutettavan ulko-opetuksen avulla

Tämän luvun tarkoituksena on vastata viimeisimpään ja tutkielman kannalta olennaisimpaan kysymykseen, kuinka peruskoulussa toteutettava ulko-opetus tukee lapsen luontosuhteen kehittymistä. Kysymykseen lähdetään vastaamaan lapsen luontosuhteen kehittymisen näkökulmasta. Sen jälkeen ulkona oppimisen hyötyjä lapsen kasvuille ja kehitykselle tarkastellaan niin ulko-opetuksen, kuin myös seikkailu- ja elämyspedagogiikan sekä ympäristökasvatuksen näkökulmista. Lisäksi esille tuodaan koulun ja opettajan roolin merkitystä sekä vinkkejä ulkona opettamisen aloittamiseen.

5.1 Luontosuhde kehittyy elämysten ja kokemusten kautta

Cantellin (2011) mukaan luontosuhteen kehittyminen alkaa jo sikiövaiheessa sikiön ollessa yhteydessä ympäröivään maailmaan äitinsä kautta. Hän nostaa lapsen luontosuhteen kehittymiselle olennaisiksi tekijöiksi myönteisten luontokokemusten saamisen, kyvyn havaita lähiluonto sekä vapauden nauttia luonnosta ilman suunnitteluja tai liiallisia rakennelmia. Perustaa luontosuhteelle luodaan Cantellin mukaan varhaisessa lapsuudessa leikin, tutkimisen ja luonnossa liikkumisen kautta. Leikin kautta lapsi pääsee käyttämään monipuolisesti aistejaan, joiden käyttämisen taito nähdään yhtenä tärkeimmistä taidoista luonnon tutkimisessa (Cantell, 2011). Vahvan ja myönteisen luontosuhteen kehittymistä edesauttavat kokemukset luonnosta merkittävän aikuisen, kuten oman vanhemman tai opettajan kanssa (Cantell, 2011).

Luonto mahdollistaa lapselle mielikuvituksen käytön (Polvinen ym., 2012, s.9). Siellä hän kehittää mielikuvitustaan, ajatteluaan sekä oppii tuntemaan omat rajansa (Drougge & Salminen, 2007, s.13). Cantell ja kollegat (2020) tuovat myös esille, kuinka fyysisen luonnon sijaan erilaiset fiktiiviset ympäristöt, kuten sadut, elokuvat ja lapsen mielikuva voivat herättää voimakkaita mielikuvia luonnosta ja eläimistä, jotka ovat osaltaan vaikuttamassa merkittävästi lapsen luonto- ja ympäristökäsityksen muodostumiseen. Fiktiiviset mielikuvat voivat siirtyä myös todellisuuteen ja muokata näin yksilön suhtautumista eri eläimiin ja ympäristöihin (Cantell ym., 2020, s.66–67). Suhde luontoon vahvistuu tunteiden avulla. Ihastelu, hyvää oloa tuottavat onnistumisen, löytämisen ja keksimisen kokemukset vahvistavat positiivista suhdetta ympäristöön (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s.29). Polvisen ja kollegoiden (2012) mukaan lapsella on luontainen tarve tutkia ja tarkastella maailmaa, kunnes se jää pois, jos hän ei saa siihen aikuisen kannustusta ja tukea. Lapsuudessa luontoon ja metsään pääseminen vaikuttaa siihen,

missä määrin lapsi uskaltautuu ja haluaa sinne myöhemmässä elämänvaiheessa mennä (Polvinen ym., 2012, s.9).

Parviainen (2020) tuo esille tämänhetkisiä lasten luontosuhteen kehittymiseen vaikuttavia haasteita. Yhdessä tekijäksi hän nostaa digitaalisen ympäristön, jonka pelit ja sosiaalinen media voivat viedä lasten ja nuorten huomion reaali maailmasta, jolloin kiinnostusta luonnon kokemiseen ei ole tai se tuntuu pelottavalta. Toiseksi hän nostaa esille urbaanin elämänasenteen, joka voi vieroksua luontosuhdetta tai eräperinteitä, vaikka kiinnostus ilmastoasioihin ja erilaisiin ympäristökysymyksiin olisi aktiivista. Luontoon lähteminen voi myös olla vaikeaa muista maista tulleilla lapsilla tai rahanpuutteen vuoksi (Parviainen, 2020, s.48).

Jääskeläisen (2003) mukaan lähiluonto oppimisympäristönä tarjoaa lapselle ylenpalttisesti viirikeitä ja kasvamisen mahdollisuuksia, arkipäiväiset asiat saavat uudet mittasuhteet ja luontoon tutustuminen on yhtä suurta seikkailua. Pelkästään jo kokemus hiljaisuudesta voi tämän päivän lapsille olla vaikuttava kokemus (Jääskeläinen, 2003, s.18). Tampioiden (2014) mukaan elämykset luonnossa rakentavat suhdetta sekä luontoon että omaan itseensä. Rauhalliset metsäretket tai hetket luontoa tutkaillen, sekä pitkäkestoisemmat ryhmäprojektit kuuluvat heidän mukaansa ehdottomasti ulko-opetukseen. Ajoittain oppisisältöjen opettamisen sijaan, tai niiden lomassa, voidaan toteuttaa myös seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa (Tampio & Tampio, 2014, s.11).

Marttilan (2020) mukaan elämys- ja seikkailupedagogiikan sekä luontoliikunnan avulla voidaan tuottaa elämyksiä ja kokemuksia kaikille oppijoille ryhmässä toimimisen, positiivisten oppimiskokemusten, tunne-elämysten ja reflektoinnin kautta. Kokemukset ja elämykset luonnossa vahvistavat oppijan luontosuhdetta, vuorovaikutustaitoja sekä uskoa omiin kykyihin, joita voidaan soveltaa myös arkielämään (Marttila, 2020, s.163–164). Wahlströmin ja Juusolan (2017) mukaan lapsuuden luontokokemukset ja -elämykset nähdään myös merkittävänä tekijänä ympäristövastuullisuuden perustana. Mitä henkilökohtaisempi suhde luontoon kokemusten ja muistojen myötä on, sitä suurempi taipumus heillä on tuntea myötätuntoa ja kunnioitusta paitsi luontoa, myös itseään ja toisia ihmisiä kohtaan. (Wahlström & Juusola, 2017, s.11)

5.2 Koulu ulkona oppimisen ja luontosuhteen kehittymisen mahdollistajana

Formaalissa oppimisympäristössä, kuten koulussa, on hyvät mahdollisuudet tukea säännöllisen ulkona tapahtuvan toiminnan kautta lapsen luontosuhteen ja hyvinvoinnin kehittymistä (Parikka-Nihti, 2011, s.55). Harveyn ym. (2020) tutkimuksessa erityisesti lapset, joilla suhde luontoon oli alhaisempi, kokivat vuoden mittaan toteutetun säännöllisen ulko-opetuksen myötä merkittäviä parannuksia hyvinvoinnissaan. Heidän mukaansa koulun pihalla ja lähiluonnossa liikkumiseen ei tarvitse käyttää koko päivän oppitunteja, sillä jo tunti viikossa voi vaikuttaa merkittävästi lapsen mielialaan ja hyvinvointiin (Harvey ym., 2020 s. 7). Luontosuhteen tukeminen on sekä ulkona oppimisen että ulko-opetuksen yksi keskeisimmistä tavoitteista (mm. Parikka-Nihti 2011; Hämäläinen, 2018). Myös Opetushallitus ohjaa viemään opetusta säännöllisesti luokkahuoneen ulkopuolelle autenttisiin ympäristöihin, sekä tukemaan oppilaan luontosuhteen vahvistumista eri vuosiluokilla (OPH, 2016, s.27, s.99, s.380). Tutkielman aiemmissa luvuissa on myös nostettu esille, kuinka ulko-opetus mahdollistaa muun muassa elämysten ja kokemusten saamisen, sekä erilaisten, oppimista innostavien ja motivoivien työtapojen hyödyntämisen, joita kansallisessa opetussuunnitelmassa painotetaan.

Cantellin (2011, s.332) mukaan myönteisen ja vahvan luontosuhteen luominen on tärkeä osa kouluissa tapahtuvaa ympäristökasvatustyötä. Kasvatuksen ja koulutuksen rooli kestävän elämäntavan omaksumiselle ja ympäristötietoisuuden lisääntymiselle nähdään merkittävänä (Loukola, 2007, s.6). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014* (OPH, 2016) tuodaan esille, kuinka koulun kestävän kehityksen mukainen toiminta ohjaa oppilaita kestävän elämäntavan sisäistämiseen. Sen mukaan kestävän kehityksen edistämisessä korostuvat lähiyhteisön kulttuurisen monimuotoisuuden havainnoiminen, yhdessä toimiminen, luonnossa liikkuminen sekä luontosuhteen vahvistaminen (OPH, 2016, s.101). Lainisen, Mannisen ja Tenhusen (2006, s.4) mukaan kestävään elämäntapaan opettavassa koulussa kestävä kehitys sisältyy kaikkeen toimintaan; koulun arvopohjaan, toimintakulttuuriin, johtamiseen sekä opetuksen sisältöihin ja tavoitteisiin. Koulun arvoperusta toimii pohjana sekä toimintakulttuurille että opetukselle ilmaisten koulutuksen järjestäjän tärkeänä pidettyjä asioita (Laininen ym., 2006, 8; OPH, 2016). Kestävä kehitys koulun arvoperustassa voidaan jakaa ekologiseen, taloudelliseen ja sosiaaliseen kestävyyteen, joista erityisesti ekologinen kestävyys arvona edustaa oppilaitoksen arvostavan luonnon ja elämän kunnioittamista, joka toiminnassa näkyy muun muassa ympäristö vastuullisissa käytännöissä ja valinnoissa (Laininen ym, 2006, s.11).

Ympäristötietoinen kasvattaja vie oppilaat luontoon oppimaan, oleilemaan ja liikkumaan. Ympäristökasvattajan voidaan nähdä olevan eettiseen ajatteluun herättelijä sekä uusien näkökulmien ja kokemusten mahdollistaja (Wahlström & Juusola, 2017, 12–14). Pohdinnat ympäristön tilasta ja siihen vaikuttamisesta sekä nyt että tulevaisuudessa ovat ympäristökasvatuksen ydinpohdintoja, jotka tekevät ympäristökasvatuksesta pitkälti arvokasvatusta (Cantell ym., 2020, s.96). Cantellin ja kollegoiden (2020) mukaan arvokasvatuksessa on aina omat riskinsä, sillä auktoriteetin omaava kasvattaja voi pyrkiä siirtämään omia arvojaan suoraan oppilaille antamatta mahdollisuutta kritiikkiin. Lisäksi ympäristökasvatuksen poliittisuus ja arvolatautuneisuus voivat edesauttaa vastakkainasettelujen syntymistä oppilaiden keskuudessa, joten on tärkeää, että opettaja tiedostaa omat asenteet ja arvot ympäristön suhteen, sekä tunnistaa kasvatustilanteissa niiden merkityksen, sillä hän ottaa kantaa aina joko vaikenemalla tai puhumalla (Cantell ym., 2020, s.96–97).

Nevalaisen ja Niemisen (2010) mukaan suomalaisessa koulutuksessa opettajan ammattia määrittävät sekä suuri autonomia että palvelutehtävä. Heidän mukaansa opettajan työn katsotaan edistävän Perusopetuksen opetussuunnitelmassa annettuja arvoja, sekä tehtävänä katsotaan olevan sekä yksilön että yhteisön inhimillisen kasvun edistäminen. Näiden niin sanottujen annettujen arvojen lisäksi opettajien monenlaiset taustat ja eri asioiden arvostus voivat näkyä vahvasti opetuksessa ja oppilaiden arvostamisessa, sillä opettajan henkilökohtainen arvomaailma pohjautuu hänen aiempiin kokemuksiinsa siitä, minkä on kokenut tai kokee arvokkaaksi. Opettaja toimii oppilailleen mallina niin koulun toimintakulttuuria heijastaen kuin myös toiminnallaan osoittaen, mikä hänelle itselleen on arvokasta. (Nevalainen & Nieminen, 2010, s.41–43).

Se, millaiseksi opettaja luontosuhde on muodostunut, vaikuttaa siihen, miten paljon hän arvostaa luontoa, sekä miten luontevaksi hän kokee oppilaiden kanssa luontoon menemisen ja siellä toimimisen (Cantell, 2011). Toisille siirtyminen koulurakennuksesta koulun lähiluontoon pitämään oppitunteja on luontevampaa kuin toisille. Laineen ja Kettusen (2016) mukaan esteet ulko-opetuksen aloittamiselle voivat olla tiedon puute sopivista opetusmenetelmistä, liian kovat vaatimukset opetussisältöjen suhteen, oppilaiden vaatteiden riittämättömyys tai turvallisuusasiat. Tukea ulos oppimaan lähtemiselle voi saada yhteisopettajuudesta tai jonkin toisen aikuisen läsnäolosta (Laine & Kettunen, 2016, s.7) Saarisen ja Jantusen (2014, s.21) mukaan usein kuitenkin lapset innostuvat luontoon lähtemisestä, jos se vain tehdään mahdolliseksi. Heidän mukaansa sen sijaan usein aikuisten asenteet ovat esteenä luontoon lähtemiselle.

Perinteistä luokkahuoneopetusta voi siirtää askel kerrallaan ulko-opetukseen. Luontokokemusten myötä kehittyvä itsetuottamus ja turvallisuuden tunne lisää oppilaiden halukkuutta osallistua myös tulevaisuudessa ulkona tapahtuvaan toimintaan (Palmberg & Kuru, 2000, s.34). Opettajan luodessa toimivat työtavat ulkona oppimista voidaan toteuttaa kaikissa oppisisällöissä (Mykrä, 2017, s.10). Tampioiden (2014) mukaan säännöllisyys ja rutiinit ovat ulko-opetuksesakin oppilaiden näkökulmasta hyväksi, sillä silloin he oppivat odottamaan ulkona oppimista sekä varustautumaan sään mukaisesti. Toiminnan päästyä käyntiin ulkona oppimiselle löydetään hiljalleen ryhmälle sopivat toimintatavat, käytänteet ja oppimisympäristöt (Tampio & Tampio, 2014).

Opettajille ja muille ympäristökasvattajille on tarjolla monipuolisesti sekä koulutuksia että ilmaisia materiaaleja ja verkostoitumislustoja ulko-opetukseen. Ulko-opetuksen tietoisuutta ja sen myötä suosiota ovat lisänneet 2010-luvulla muun muassa *Luokasta luontoon* -hanke, *Ulko-luokka*-hanke, sekä vasta perustettu *Ulko-opet ry*. Suosiota ja hankkeita ovat edesauttaneet erilaiset toimijat, kuten Suomen latu, SYKLI, Liikkuva koulu sekä Suomen luonto- ja ympäristökoulut (Tampio & Tampio, 2017). Suomen luonto- ja ympäristökoulujen liitto ry:llä [LYKE] oleva materiaalipankki *Mappa.fi* sisältää monipuolista ympäristökasvatukseen, ulkona oppimiseen sekä kestävän elämäntavan opettamiseen liittyvää materiaalia. Lisäksi he järjestävät ohjelmakokonaisuuksia luokkaryhmille, jossa luokan kanssa toimiva opettaja saa päivän aikana vinkkejä ja malleja, kuinka toteuttaa ulko-opetusta ja ympäristökasvatusta omassa opetuksessaan. Luonto- ja ympäristökoulutoimintaa on tarjolla ympäri Suomea (LYKE, n.d.). *Fee Suomi* koordinoi koko koulua kestäväan kehitykseen osallistavaa, kansainvälistä *Vihreä Lippu* -ohjelmaa ja *Ulkoluokkapäivää*, sekä järjestää koulutuksia ympäristökasvatukseen. Erilaisia materiaalipankkeja eri aiheisiin tarjoavat lisäksi muun muassa *Suomen latu*, *kierrätyskeskus.fi*, WWF, *Suomen metsäyhdistys*, Suomen ympäristöopisto *Sykli* ja *Suomen luonnonsuojeluliitto*. Kirjallisuutta löytyy muun muassa hakusanoilla *ulkona oppiminen*, *ulko-opetus*, *ympäristökasvatus*, *kestävän kehityksen kasvatus*, *outdoor teaching*, *outdoor education* tai *utomhuspedagogik*.

6. Johtopäätökset

Tutkielman päätavoitteeksi asetettiin selvittää kirjallisuuskatsauksen menetelmin, miten lapsen luontosuhteen kehittymistä voidaan tukea peruskoulussa toteutettavan ulko-opetuksen avulla. Päästääkseen tavoitteeseen, vastattiin tutkielmassa myös tutkimuskysymyksiin, *mitä luontosuhteella tarkoitetaan ja mitä merkitystä sillä sekä ihmisen että ympäristön hyvinvoinnille? sekä Mitä ulkona oppimisella ja ulko-opetuksella tarkoitetaan?* Käsitteenmäärittelyssä aiheita ja sisältöjä on pyritty rajamaan sekä perusopetuksen, että koulurakennuksen ulkopuolella tapahtuvan toiminnan näkökulmista.

Luontosuhteella tarkoitetaan yksilön ja luonnon välistä suhdetta, jota voidaan tarkastella sen mukaan, minkä arvon ja merkityksen ihminen antaa luonnolle, sekä miten se ilmenee hänen elämässään (Cantell, 2011). Willamo (2004, s.36–45) korostaa myös tekojen merkitykset, miten toimii tai jättää toimimatta ympäristön suhteen, sekä nähdäänkö ihminen osana luontoa. Luontosuhde muuttuu ja kehittyy läpi elämän erilaisten luontokokemusten kautta, perustaa sille luodaan varhaislapsuudesta lähtien luonnossa leikkien, liikkuen ja tutkien (Cantell, 2011). Henkilökohtaisen luontosuhteen kautta avautuu ympäristönsuojelun merkitys (OPH, 2016) ja hyvän luontosuhteen nähdäänkin olevan ensimmäinen askel kestävään elämäntapaan (Mykrä, 2017, s.9). Useiden tutkimusten mukaan merkittävimpiä tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet ympäristövastuulliseen toimintaan aikuisiällä, ovat 1) omakohtaiset kokemukset luonnosta, 2) merkittäväksi koetun ihmisen kanssa luonnossa liikkuminen, hänen asenteensa ja toimintansa ympäristöä kohtaan, sekä 3) negatiiviset kokemukset ympäristön muutoksista, kuten lähimetsän hakkuut (Cantell ym., 2020, s.59–60).

Tämän päivän lasten luontosuhteen kehittymistä haastavat muun muassa digitaaliset ympäristöt, vanhempien luonnosta vieraantuminen sekä kaupungistumisen myötä syntynyt urbaani elämänsäsenne (mm. Parviainen, 2020; Polvinen ym., 2012). Ympäristökasvatuksen rooli kasvatuksessa ja koulutuksessa ovat vuosikymmenten myötä korostuneet, sillä huoli ympäristön tilasta ja tulevaisuudesta ovat todellisia (mm. Loukola, 2007). Vahva luontosuhde voi syntyä vain luonnossa toimien (mm. Mykrä 2017, s.10; Lättman-Masch ym., 2016, s.11). Formaalin ympäristön, eli tässä tapauksessa peruskoulun, näkökulmasta kokemuksia luonnosta voidaan lisätä ulko-opetuksen avulla. Ulko-opetuksella tarkoitetaan pedagogisesti suunniteltua toimintaa, joka tapahtuu koulurakennuksen ulkopuolella esimerkiksi pihalla, lähimetsässä tai kokonaan koulualueen ulkopuolella (Tampio & Tampio, 2014, s.11). Tavoitteena on tukea oppilaan oppimista, aktiivisuutta, sosiaalista ja persoonallista kasvua sekä luontosuhteen kehittymistä

(mm. Parikka-Nihti, 2011; Hämäläinen, 2018). Hämäläisen (2018) mukaan ulko-opetuksessa opettajan rooli korostuu, toisin kuin ulkona oppimisessa, jossa oppimista tapahtuu myös ilman opetusta. Ulko-opetuksen voidaan katsoa olevan ulkona oppimisen alakäsite (Hämäläinen, 2018, s.11). Ulkona oppiminen perustuu ulkona saatuihin elämyksiin ja kokemuksiin, sekä ympäristökasvatukseen (Nikodin ym., 2013, s.26; Parikka-Nihti, 2011, s.55). Ulko-opetusta voidaan toteuttaa kaikissa oppiainesisällöissä ja niihin voidaan sisällyttää sujuvasti sekä seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa että ympäristökasvatusta. Näissä kaikissa yksi keskeisimmistä tavoitteista on tukea myönteisen luontosuhteen kehittymistä (Hämäläinen, 2018, s.14).

Ulko-opetus ja ulkona oppiminen soveltuvat peruskoulussa erinomaisesti oppilaan luontosuhteen kehittymisen tukemiseen, sillä ne lisäävät oppilaan kokemuksia, elämyksiä, tietoja ja taitoja luonnosta ja ympäristövastuullisesta toiminnasta. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* mahdollistavat luontosuhteen tukemisen ulko-opetusta hyödyntäen, sillä opetussuunnitelman perusteissa kannustetaan säännöllisesti viemään opetusta luokan ulkopuolelle, ohjataan käyttämään monipuolisten ja autenttisten oppimisympäristöjen lisäksi monipuolisia työtapoja sekä sisällyttämään opetukseen eri aistien käyttöä, liikettä, kokemuksia sekä elämyksiä (OPH, 2016). Ulko-opetusta on perusteltu myös luonnon kokonaisvaltaisilla hyvinvointivaikutuksilla. Koulurakennuksen ulkopuolella tapahtuvan oppimisen katsotaan lisäävän fyysistä aktiivisuutta, kohentavan mielialaa, sekä kehittävän itsetuntoa ja vuorovaikutustaitoja (mm. Laine & Kettunen, 2018, s.6; Harvey ym., 2020, s.7).

Tuominen (2013, s.50) tulee väitöskirjassaan siihen lopputulokseen, että kasvatuksella voidaan vaikuttaa luontosuhteeseen, sillä luontosuhde on muuttuva prosessi läpi eliniän. Myös tämän tutkimuksen myötä voidaan todeta, että ulko-opetuksella ja ulkona oppimisen mahdollistamisella voidaan tukea luontosuhteen kehittymistä. Opettajan ammattia katsotaan määrittävän sekä palvelutehtävä että autonomia. Palvelutehtävän näkökulmasta opettaja pyrkii edistämään yksilön ja yhteisön inhimillistä kasvua sekä annettuja arvoja (Nevalainen & Nieminen, 2010, s.41–43). Autonomian näkökulmasta suomalaisessa koulutusjärjestelmässä opettajalla on mahdollisuus suunnitella ja toteuttaa opetusta opetussuunnitelman puitteissa. Opettajan luontosuhde, arvot ja asenteet, sekä koulun toimintakulttuurissa vallitsevat normit, arvot ja asenteet sekä luokan ryhmä koko vaikuttavat siihen, missä määrin opetusta viedään koulurakennuksen ulkopuolelle. Loukkolan (2007, s.9) mukaan toimintakulttuuri voi olla sekä mahdollistamassa, että estämässä kestävä elämäntavan kehittymistä. Ulko-opetus voidaan aloittaa asteittain ja siihen on löydettävissä tukea niin materiaaleista, koulutuksista kuin verkostoitumisalustoistakin.

7. Pohdinta

Viime keväänä, kun koulut sulki ovensa ja ihmiset jäivät kotiin, uuden asuinalueeni metsät ja suot alkoivat tulla minulle pian tutuiksi. Hektinen arki oli jäänyt taakse ja yhtäkkiä oli aikaa käydä luentojen välissä happihyppelyllä tai tehdä pidempiä retkiä lähimetsiä kauemmas. Kevään vaikutukset näkyivät myös muilla suomalaisilla, sillä ympäristöministeriön ja Suomen ympäristökeskuksen (2020) tutkimuksen mukaan luonnossa vietetty aika, sekä luonnon ja luonnon kohteiden arvostaminen lisääntyivät koronan myötä. Myönteiset vaikutukset luontosuhteeseen näkyivät erityisesti nuorilla (Ympäristöministeriö & Suomen ympäristökeskus, 2020). Peruskoululaisten palatessa etäopetuksesta lähiopetukseen, keskustelut eri kasvatusalan foorumeilla kävivät kuumana, kun opettajat jakoivat vinkkejä koronaturvalliseen koulutyöskentelyyn. Yksi selkeästi erottuva trendi oli, että oppilaiden kanssa suositeltiin lähtemään ulos oppimaan. Myös Opetushallitus (2020b) suositteli ulkoilmassa toteutettavaa opetusta ja kasasi verkkosivuilleen vinkkejä ulko-opetukseen.

Uskaltaisin väittää, että jokaisella Suomessa peruskoulun käyneellä on kokemusta ulkona oppimisesta ainakin liikunnan ja ympäristötiedon oppiaineista, sekä erilaisista vierailuista koulualueen ulkopuolelle. Sen sijaan muiden oppiaineiden, kuten esimerkiksi matematiikan tai äidinkielen opiskelu niin sanotussa ulkoluokassa on voinut jäädä vähemmälle tai sitä ei ole ollut lainkaan. Tämän päivän ulko-opetus, jossa pyritään tuomaan kaikki oppiainesisällöt koulurakennuksen ulkopuolelle opittavaksi, tukee monipuolisesti sekä oppilaan oppimisen, hyvinvoinnin, luontosuhteen että ympäristövastuullisuuden kehittymistä. Ulko-opetus on mielestäni yksi mainioimmista pedagogisista keinoista vähentää istuvaa elämäntapaa, tuoda luonto lapsille tutuksi ja tärkeäksi, sekä lisätä oppilaiden kouluarkeen myönteisiä elämyksiä ja kokemuksia. Kyse on pitkälti siitä, viitsiikö opettaja nähdä vaivaa ja aikaa toimivien oppimis- ja opetustapojen suunnitteluun, sekä miten luontevaksi hän luonnonympäristössä toimimisen itselleen kokee.

Ajatus kandin aiheesta syntyi aikani pohdittuani, miten koulussa voidaan tuoda luonto lapsille entistä tutummaksi, sekä miten heitä voidaan kannustaa tekemään sellaisia arjen valintoja, jotka luontoa mahdollisimman vähän rasittaisivat. Lisäksi kiinnostus ulko-opetuksesta kyti vahvasti taustalla. Luontosuhde ja ulkona opettaminen osoittautuivat hyväksi aihevalinnaksi tutkielmaleni, sillä henkilökohtainen kiinnostus aiheeseen osoittautui tärkeäksi motivaatiota lisääväksi tekijäksi. Prosessin käynnistymistä tuki syyslukukaudella 2020 järjestetty *Ulkoluokka*-webinaari, joka järjestettiin Etelä-Suomen aluehallintoviraston ja Suomen ympäristöopisto

SYKLI:n toimesta. Lähdin rakentamaan tutkielmaa tutkimussuunnitelmaan pohjautuen. Tutkielman teoreettisuus, käsitteiden määrittelemisen ongelmallisuus sekä aiheen rajaaminen toivat kirjallisuuskatsauksen etenemiseen ajoittaisia haasteita. Rajaamisen haasteet näkyivät muun muassa tutkimuskysymysten muutoksissa, ja tutkielman tavoitetta sai palautella mieleen aika ajoin. Rajaamista ja tutkimuskysymysten muokkaamista tapahtui vielä varsin loppuvaiheessa, kun huomasin rakenteen lähteneen muodostumaan väärään suuntaan. Tulevaisuutta ajatellen – tai jälkiviisaana – punainen lanka kannattaa pitää jatkuvasti mielessä ylimääräisen työn välttämiseksi.

Ulkona opettamisen suosio on noussut viime vuosina, mutta suomalaista tutkimusta aiheesta on varsin vähän. Vaikka opetusmateriaalia on paljon saatavilla, on tietoisuus ulkona oppimisen toimivista menetelmistä sekä hyödyistä varsin vähäistä. Tämä on näkynyt myös omissa luokanopettajaopinnoissani, sillä luonnon hyödyntämisen näkökulma opetuksessa ei ole juurikaan noussut esille viimeisen kolmen vuoden aikana. Mielestäni aihe on tärkeä ja oleellinen jo kestävän kehityksen näkökulmasta, joka on vahvasti esillä opetusta ohjaavan *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014*. Mielenkiinnon ja aiheen aiemman tutkimuksen vähäisyyden vuoksi, tarkoitukseni on jatkaa Pro gradussa saman aiheen parissa. Jatkotutkimusaiheita tämän tutkielman tiimoilta on noussut erityisesti oppilaiden näkökulmasta. Erityisesti Pro gradussa kiinnostaisi tutkia, miten säännöllinen ulkoilmassa tapahtuva opetus on vaikuttamassa lasten hyvinvointiin sekä oppimisen haasteisiin.

Tutkimusprosessin aikana esille ovat nousseet tutkielman luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyvät näkökulmat. Tutkielmassa on pyritty noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan [TENK] hyviä tieteellisiä käytänteitä, joita ovat muun muassa rehellisyys sekä huolellisuus tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa. Tässä tutkielmassa käytettyä aineistoa ei ole systemaattisesti seulottu, mutta aineistonkeruussa ja tulosten esittämisessä on pyritty objektiivisuuteen muun muassa tiedostamalla tutkielman tekijän ennako-oletuksia ja jättämällä ne tutkimusprosessin ulkopuolelle. Haaparannan ja Niiniluodon (2016) mukaan tiede on kuitenkin aina enemmän tai vähemmän subjektiivista. Tutkimuksen subjektiivisuutta voidaan vähentää ja luotettavuutta lisätä tuomalla tieteellinen tieto julkisesti arvioitavaksi sekä pyrkimällä käyttämään sellaisia aineistoja, jotka ovat tiedeyhteisön kritiikin hyväksymiä tuloksia (Haaparanta & Niiniluoto, 2016). Tässä tutkielmassa on pyritty käyttämään alkuperäisiä lähteitä niiden alkuperäisiltä tietokannoilta. Artikkeleita käytettäessä on huomioitu julkaisualusta sekä mahdolliset vertaisarvioinnit. Pääosa tutkielman aineistosta on tullut esille useissa muissa tutkimuksissa. Lisäksi tut-

kimuksen luotettavuutta on pyritty parantamaan tukemalla tutkimustuloksia vastaavilla ilmiöillä tai selityksillä toisista tutkimuksista, sekä käyttämään mahdollisimman tuoreita tutkimustuloksia ja aineistoja, kuten Haaparanta ja Niiniluoto ohjeistavat (2016, s.38–41).

Eettisyyden näkökulma on noussut tutkimusta tehdessä esille useamman kerran. Tutkimuseettinen neuvottelulautakunta [TENK] tuo esille muiden tutkijoiden työn arvostamisen ja kunnioittamisen. Tutkielmassani toisen työn arvostaminen on tuotu esille selkeästi ja mahdollisimman kattavasti tuoden aineiston lähdetiedot näkyville. Sen lisäksi aineisto on pyritty tuomaan tähän tutkimukseen reflektoiden niin, että aiemman tutkimuksen tulokset ja päätelmät tulisivat mahdollisimman luotettavasti ja mukautumatta esille. Tutkielmaa tehdessä on ollut myös tarpeellista ajoittain tarkastella, mihin suuntaan aineistonkeruu on kulkenut ja missä määrin tutkijan ennakko-oletukset ovat vaikuttaneet tutkimuksen rakentumiseen. Lisäksi tutkielman ko-kiessa rakennemuutoksia melko viime metreillä, aineisto pyrittiin pitämään kasassa niin, että tutkielman luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmat tulivat huomioiduiksi.

Lähteet

- Alhanen, K. (2013). *John Dewey'n kokemusfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Bird W. (2007). *Natural thinking - Investigating the links between the Natural Environment, Biodiversity and Mental Health*. RSP. 1. painos. Haettu osoitteesta http://ww2.rspb.org.uk/Images/naturalthinking_tcm9-161856.pdf
- Broda, H. W. (2007). *Schoolyard-enhanced learning: Using the outdoors as an instructional tool, K-8*. Stenhouse Publishers.
- Cantell, H & Koskinen, S. (2004). Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa H. Cantell. (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s.60–79). Juva: PS-kustannus.
- Cantell, H. (2011). Lapsuus ja nuoruus ympäristösuhteen perustana. Teoksessa J. Niemelä, E. Furman, A. Halkka, E-L. Hallanaro & S. Sorvari (Toim.) *Ihminen ja ympäristö* (s.332–338). Tampere: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Cantell, H., Aarnio-Linnanvuori, E. & Tani, S. (2020). *Ympäristökasvatus – kestävän tulevaisuuden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Drougge, S. & Salminen, H. (2007). *Leikeistä ja seikkailuista luontosuhteeseen: Kuvaus Luonosta kotonaan -toiminnan menetelmistä*. Suomen latu.
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. (2016). *Johdatus tieteelliseen ajatteluun* ([Uudistettu painos]). Helsinki: Gaudeamus.
- Haila Y. (2011). *Ihmisen ekologiset sidokset*. Teoksessa J. Niemelä, E. Furman, A. Halkka, E-L. Hallanaro & S. Sorvari (Toim.) *Ihminen ja ympäristö* (s. 68–76). Tampere: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Haila, Y. (2001). Inhimillisen elämän normit ja luonto. Teoksessa Y. Haila & P. Jokinen (toim.) *Ympäristöpolitiikka* (s. 198–241). Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Harvey, D., Montgomery, L. Harvey, H., Hall, F., Gange, A. & Watling, D. (2020). *Psychological benefits of a biodiversity-focused outdoor learning program for primary school children*. Journal of Environmental Psychology. 67. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2019.101381>
- Häll, H. (2003). Ympäristökasvatuksellisia teorioita ja käytänteitä – Kiertävä Luontokoulu Kelo. Teoksessa L. Lovén. (toim.) *Ympäristökasvatus – Environmental Education* (s.75–99). Seminaari Kolin kansallispuistossa 18.-19.4.2002. Metsäntutkimuslaitoksen tiedonantoja 887, 264. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino Oy.

- Hämäläinen, J. (2018). Ulkona oppimisen käsitteitä ja opettajien käsityksiä Teoksessa A. Laine, M. Elonheimo & A. Kettunen (toim.) *Loikkaa ulkoluokkaan – opas ulkona opettamiseen* (s. 10–16). Haettu osoitteesta <https://ulkoluokka.fi/wp-content/uploads/2020/01/ulkoluokka-nettiin.pdf>
- Jääskeläinen L. (2003). Luonto oppimisympäristönä. Teoksessa M. Hirvonen. (toim.) *Matkalla metsään. Käsikirja 7–12-vuotiaiden retkeilyyn* (s.18–23). Helsinki: Edita.
- Karppinen, S. J. A. & Latomaa, T. (2007). *Seikkaillen elämyksiä: Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia*. Lapin yliopistokustannus: Tiede- ja taidekirjakauppa Tila [jakaja].
- Karppinen, S. J.A. (2020). Outdoor adventure education in Finland – historical aspects. Teoksessa S. J.A Karppinen, M. Marttila & A. Saaranen-Kauppinen. (toim.) *Seikkailukasvatusta Suomessa – pedagogisia ja didaktisia näkökulmia* (s.28–33). Humanistisen ammattikorkeakoulun julkaisuja, 97. Helsinki.
- Karppinen, S.J.A. (2005). *Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa*. Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta. Väitöskirja. Oulun yliopisto.
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4.uud.p.) (s.74–88). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kotimaisten kielten keskus. (2020). *Elämys*. Kielitoimiston sanakirja. Haettu osoitteesta <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/El%C3%A4mys?searchMode=all>
- Laine, A., Elonheimo, M & Kettunen, A (toim.) (2016). *Loikkaa ulkoluokkaan – opas ulkona opettamiseen*. Haettu osoitteesta: <https://ulkoluokka.fi/wp-content/uploads/2020/01/ulkoluokka-nettiin.pdf>
- Laininen, E., Manninen, L. & Tenhunen, R. (2006). *Näkökulmia kestäväan kehitykseen oppilaitoksissa*. OKKA-säätiö. Haettu osoitteesta https://kouluajaymparisto.fi/wp-content/uploads/nakokulmia_kekeen.pdf
- Lemmetyinen, A. (2004). *Toimintatutkimus oppimisen strategisesta kehittämisestä Turun kaupunkorkeakoulussa* (s.34–41). Lisensiaattitutkimus. Turun yliopisto. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:951-564-197-7>
- Loukola, M-L. (2007). *Kestävän elämäntavan oppiminen. Kestävä kehitys opetukseen, arkikäytäntöihin ja toimintakulttuuriin*. Käsikirja kouluille ja oppilaitoksille. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- LYKE (n.d) *Mitä on luonto- ja ympäristökoulutoiminta?* Suomen luonto- ja ympäristökoulujen liitto. Haettu osoitteesta: <https://www.luontokoulut.fi/luonto-ja-ymparistokoulutoimintaa/>

- Lättman-Masch, R., Weldmark, M., Regårdh, E. & Väinölä, A. (2016). *Opi ulkona ympäri vuoden*. OutdoorTeaching Förlag AB.
- Malmberg, T. (2014) *Teoreettinen tutkimus joukkoviestintä- ja mediatieteen intellektuaalisena tyylinä*. Media & viestintä 47(2014):2, 57–80.
- Marttila, M. (2020). Luontoliikunta elämys- ja seikkailupedagogiikassa. Teoksessa: S. J.A Karppinen, M. Marttila & A. Saaranen-Kauppinen. (toim.) *Seikkailukasvatusta Suomessa – pedagogisia ja didaktisia näkökulmia* (s.162–174). Humanistisen ammattikorkeakoulun julkaisuja, 97. Helsinki.
- Mykrä, N. (2017). Miksi ja miten monialaisesti ulos oppimaan? Teoksessa: Kettunen, A. & Laine, A. (toim.) *Ilmiöt ihmeteltäviksi – monialaisia ideoita ulkona oppimiseen* (s.9–13). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nevalainen, V. & Nieminen, A. (2010). *Opettajan psykologia*. Helsinki: Editat.
- Nikodin, J., Kokkonen, A. & Viberg, K. (2013). *Yhteinen käsitys. Kestävän kehityksen kasvatuksen ja koulutuksen sanasto ja käytännöt*. Helsinki: Ympäristöministeriö, Pääkaupunkiseudun kierrätyskeskus. Saatavilla https://www.kierratyskeskus.fi/files/15267/Yhteinen_Kasitys_a5_130620_VEDOS.pdf
- Ojala, A., Neuvonen, M., Leinikka, M., Huotilainen, M., Yli-Viikari, A. & Tyrväinen, L. (2019) *Virtuaaliympäristöt työhyvinvoinnin voimavarana. Virtunature-tutkimushankkeen loppuraportti*. Luonnonvara- ja biotalouden tutkimus 51/2019. Luonnonvarakeskus. Saatavilla https://jukuri.luke.fi/bitstream/handle/10024/544530/luke-luobio_51_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Opetushallitus (2020a) *Ympäristö ja luonto*. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ymparisto-ja-luonto>
- Opetushallitus (2020b) *Vinkkejä ulkona oppimiseen*. Uutinen 15.05.2020. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2020/vinkkeja-ulkona-oppimiseen>
- Opetushallitus [OPH] (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. 4.p. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Palmberg, I. & Kuru, J. (2000). *Outdoor Activities as a Basis for Environmental Responsibility*. The Journal of Environmental Education, 31:4. (s.32–36) Saatavilla DOI: 10.1080/00958960009598649
- Parikka-Nihti, M. & Suomela L. (2014). Iloa ja ihmettelyä. Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Parikka-Nihti, M. (2011). *Pieniä puroja: Kasvua kohti kestävää kehitystä* (4.p.). Lasten Keskus.

- Parviainen, I. (2020). Huomioita suomalaisesta seikkailukasvatuksesta. Teoksessa S. J.A Karpinen, M. Marttila & A. Saaranen-Kauppinen. (toim.) *Seikkailukasvatusta Suomessa – pedagogisia ja didaktisia näkökulmia* (s.43–49). Humanistisen ammattikorkeakoulun julkaisuja, 97. Helsinki.
- Polvinen, K., Pihlajamaa, J. & Berg, P. (2012). *Luonnosta hyvinvointia lapsille ja nuorille. Kuvauksia luonnon hyvinvointivaikutuksista, palveluista ja palveluiden kehittämisestä*. Sitra ja kansallinen hyvinvointiverkosto. Haettu osoitteesta <https://www.sitra.fi/julkaisut/luonnosta-hyvinvointia-lapsille-ja-nuorille/>
- Pretty, J. (2004). *How nature contributes to mental and physical health*. Spirituality and Health International vol 5 (2). (s. 68–78) Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1002/shi.220>
- Raittila, R. (2017). Ympäristökasvatus on lasten toimintaa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja. (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (4. uud. p). [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524517638>
- Saarinen, K. & Jantunen, J. (2014). *Luonto lähelle ja terveydeksi! Kysely Suomen päiväkodeille 2014*. Haettu osoitteesta <https://docplayer.fi/2948207-Luonto-lahelle-ja-terveydeksi.html>
- Salminen A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Opetusjulkaisuja 62, julkisjohtaminen 4. Haettu osoitteesta: https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Salonen, K. (2020). *Kokonaisvaltainen luontokokemus hyvinvoinnin tukena*. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1563-4>
- Saloranta, S. (2017). *Koulun toimintakulttuurin merkitys kestävän kehityksen kasvatuksen toteuttamisessa perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 kouluissa*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/216724>
- Suomela, L. & Tani, S. (2004) Ympäristön kolme ulottuvuutta. Teoksessa: Cantell, H. (toim.) (2004) *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s.45–57). Juva: PS-kustannus.
- SYKE (2020). *Kaupunki–maaseutuluokitus päivitetty: Suomen kaupungistumisaste noussut yli 72 prosentin*. Ympäristöhallinto. Haettu osoitteesta [https://www.ymparisto.fi/fi-FI/Kartat_ja_tilastot/Kaupunkimaaseutuluokitus_paivitetty_Suom\(57423\)](https://www.ymparisto.fi/fi-FI/Kartat_ja_tilastot/Kaupunkimaaseutuluokitus_paivitetty_Suom(57423))
- Tampio, H. & Tampio, M. (2014). *Ulos oppimaan! Sata ideaa ulko-opetukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tampio, H. & Tampio, M. (2017). *Ulkoloikka – hyppää ulko-opetuksen ideoiden maailmaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (2020). *Hyvinvointi- ja terveyserot*. Haettu osoitteesta: <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi>
- Tieteen termipankki (2018). *Ympäristötieteet: luonto*. Haettu osoitteesta <https://tieteentermi-pankki.fi/wiki/Ymp%C3%A4rist%C3%B6tieteet:luonto>
- Tilastokeskus (n.d). *Käsitteet: Ympäristö*. Haettu osoitteesta <http://www.stat.fi/meta/kas/ymparisto.html>
- Tuominen, M. (2013). *Mie elän tätä Lappia – kirjailija Annikki Kariniemen luontosuhde*. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:PDF:978-952-484-673-8>
- Vuorisalo T. (2012). Eri alojen luontokäsityksiä. Teoksessa K. Lummaa, M. Rönkä & T. Vuorisalo (toim.) *Monitieteinen ympäristötutkimus* (s.27–30). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Wahlström, R & Juusola, M. (2017). *Vihreä hoiva ja kasvatust. Luontoherkkyysharjoituksia ja ympäristökasvatusta lapsille sekä nuorille* (2.p.). Helsinki: Kustannusyhtiö Artemia.
- Willamo, R. (2004). Ympäristö: luontoa ja kulttuuria? Teoksessa: H. Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s. 32–44). Juva: PS-kustannus.
- Wolff, L-A. (2004). Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s. 18–27). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Åhlberg, M. (2003) Tutkimus ympäristökasvatuksen, leirikoulutoiminnan ja kestävästä kehitystä edistävän kasvatuksen ja laadun varmistajan ja kehittäjänä. Teoksessa: Lovén, L. (toim.) (2003) *Ympäristökasvatus – Environmental Education* (s.19–32). Seminaari Kolin kansallispuistossa 18.-19.4.2002. Metsäntutkimuslaitoksen tiedonantoja 887, 264. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino Oy.